

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org
N° 1 (2008), pp. 3-39

Éléments de comparaison des approches interculturelles et pluriculturelles en éducation en Amérique du Nord et en Europe

Olivier Meunier
Institut National de Recherche Pédagogique
olivier.meunier@inrp.fr

Résumé

Initiées dans les années 1970, les orientations interculturelles et pluriculturelles en éducation commencent à être prises en compte par la plupart des systèmes éducatifs. La diversité et la pluralité culturelles sont reconnues comme une source d'enrichissement dans de nombreuses sociétés. L'éducation interculturelle, permettant une ouverture sur la diversité dans le monde et dans sa propre société, se présente comme un moyen pour favoriser la réduction des préjugés, des stéréotypes, des attitudes racistes et xénophobes et plus largement celle des conflits identitaires.

Nous nous intéressons aux deux principales approches (interculturelle et pluriculturelle) en éducation en montrant comment elles se sont développées selon les contextes sociohistoriques de différents pays. Après avoir précisé les notions de l'interculturel et du pluriculturel ainsi que quelques éléments de comparaison entre les pays, nous dévoilons comment une éducation pluriculturelle s'est développée en Amérique du Nord dans les contextes du Canada et des États-Unis, et comment une éducation interculturelle a été mise en place en Europe avec les exemples de la Grande-Bretagne, de l'Irlande du Nord, de l'Espagne et de la République Tchèque. En comparant ces différents modèles interculturels et pluriculturels dans les contextes nationaux, nous montrons comment des orientations engendrées par certains systèmes politiques, comme l'assimilation à la citoyenneté nationale ou la juxtaposition communautaire, sont maintenant dépassées, tandis que d'autres développées plus récemment dans différents pays, notamment en Europe, pourraient servir de modèle ou tout du moins inspirer certains États, à commencer par la France.

Mots-clés : Éducation interculturelle ; Éducation pluriculturelle ; Minorités ; Migrants ; Politiques éducatives ; Canada ; États-Unis ; Europe ; Grande-Bretagne ; Irlande du Nord ; Espagne ; République Tchèque.

Depuis le début des années 1970, les approches interculturelles et pluriculturelles se sont développées et modifiées de différentes manières selon les contextes nationaux et leur construction historique. Nous allons tenter de saisir quelques éléments de comparaison de ces différentes approches entre des pays qui ont déjà mis en place une fédération d'États (Etats-Unis, Canada) et d'autres pays qui, présentant des singularités assez fortes (Grande-Bretagne, Irlande du Nord, Espagne, République Tchèque), participent à la construction européenne. Les approches interculturelles et pluriculturelles en éducation sont fondamentales pour limiter les montées aux extrêmes entre les nations, les communautés et plus généralement les divers groupes d'appartenance. Quels sont les principaux modèles existants ? Comment sont-ils traduits dans les politiques éducatives de ces pays ? Quelles sont les convergences et les divergences ?

Notions et modèles théoriques de l'interculturel et du pluriculturel

Avant de présenter et de comparer les approches interculturelles et pluriculturelles dans les politiques éducatives de ces différents pays, nous allons essayer de définir les principales notions et d'explicitier – d'une manière idéal-typique – les principaux modèles qui en relèvent.

Introduction aux notions de l'interculturel et du pluriculturel

L'interculturalité « met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différence [...], ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation » (Vinsonneau, 2002, p. 60). Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'altérité implique une relation, une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. Dans les sociétés contemporaines, la coprésence dans les mêmes espaces ou territoires de diverses ethnies ou cultures devient récurrente. Le rapport à l'altérité apparaît alors comme une nécessité pour comprendre un monde caractérisé par une intensification des échanges.

Dans chaque culture existe une tension entre le repli et l'enfermement d'une part (intégrismes, régionalismes, culturalismes, ...), l'ouverture et le métissage de l'autre (polymorphisme culturel, créolisation, baroque culturel, ...). Chaque culture est retravaillée d'un côté par une logique d'appartenance et d'explication (notions, codes, structures) et de l'autre par des pratiques et une logique relationnelle (processus, réseau, dynamique). Ces dernières permettent de rendre compte des transformations culturelles (Ferréol, Jucquois, 2003, p. 4).

La différence réintroduit l'Autre dans le processus relationnel. E. Goffman (1974) définit l'interaction comme un système sur lequel se fonde la culture. Le concept d'altérité est cependant plus précis concernant le champ de l'éducation puisqu'il prend en considération, au-delà de la relation aussi complexe soit-elle, un apprentissage et une reconnaissance. En effet, l'objectif de l'altérité relève de l'apprentissage de la rencontre et plus précisément de la reconnaissance en autrui d'un sujet à la fois singulier et universel. Il ne s'agit pas d'apprendre la culture de l'Autre, mais de saisir son humanité, c'est-à-dire autant ce qui le différencie dans son contexte propre que les valeurs communes qui peuvent en être dégagées. L'altérité peut se concevoir comme le cadre intersubjectif dans lequel les notions d'identité et de culture sont définissables en tant que produit de relations et de discours. Dans cette perspective, l'interculturel correspond davantage à un rapport intersubjectif, qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés, qu'à une réalité objective. Il prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire.

Les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne relèvent pas de la permanence, mais de tensions entre continuité et rupture : elles sont dynamiques dans le sens où elles sont

amenées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons, appropriations. C'est souvent le contact culturel qui les rend explicite en permettant de les comparer. L'identité d'un individu se définit à partir des stratégies qu'il met en œuvre en fonction des contextes interactionnels et des situations circonstanciées. L'identité est donc plurielle, propice à la variation et demeure indéfinissable à partir des seules caractéristiques d'un individu. Elle reste insaisissable à partir de codes ou de signes, mais peut être comprise dans sa mise en relation, en situation et en contexte.

Selon Camilleri (1990), nous pouvons distinguer deux catégories de stratégies : d'une part, celles qui visent à éviter la confrontation en préservant leur culture de référence sans s'intéresser aux autres, et à l'opposé celles qui adoptent des conduites d'accommodation opportunistes ; d'autre part, celles qui cherchent à mettre en place une régulation interculturelle entre les différentes positions. Ces dernières se présentent comme les plus rationnelles pour vivre dans un contexte d'hétérogénéité culturelle.

L'interculturel a une origine française (Carlo, 1998, p. 40) : c'est en effet en France, dans le contexte des migrations des années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. Dans les mêmes années, le multiculturalisme canadien valorise la diversité culturelle, mais sans proposer de dispositifs de reconnaissance mutuelle (Ferréol, Jucquois, 2003, p. 175).

Le terme multiculturel exprime une situation de fait, la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes, alors que le terme interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance et exprime plutôt un désir ou une méthode d'intervention (Galino, Escribano, 1990, p. 12). Le multiculturalisme est une variante anglo-saxonne du pluralisme (culturel, mais aussi politique, religieux, syndical, ...) qui se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles. Mais l'un comme l'autre n'est qu'une des modalités possibles du traitement de la diversité. La reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes (comme les cultures, les partis, les religions, les syndicats, ...) est considérée comme essentielle.

Dans le monde anglo-saxon, les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et/ou à la marge de la communauté majoritaire. Le pluriculturel ou le multiculturel relève davantage d'un constat ou d'une description, tandis que l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action.

L'éducation multiculturelle se présente généralement comme une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et un monde interdépendant. Elle permet de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme (Bennett, 1999, p. 11). L'éducation multiculturelle peut donner lieu à une réflexion afin que l'élève comprenne mieux ce qui passe dans son groupe d'appartenance, développe une analyse critique des différentes formes culturelles, situe son identité culturelle dans la reconnaissance et l'acceptation de la diversité et essaie d'agir pour améliorer ses conditions de vie (Garcia Castano, Granados Matinez, 1999, p.79).

Les premières expérimentations relatives au multiculturalisme ont lieu au Canada, en Australie et en Suède. En 1965 au Canada, la commission sur le bilinguisme et le biculturalisme propose de passer du biculturalisme au multiculturalisme : ces recommandations, adoptées en 1971, sont incorporées à la Constitution en 1982 (Charte des droits et libertés). Elles concernent aussi bien la langue que la culture, l'éducation et la lutte contre les discriminations. En Australie, différentes mesures concernant le multiculturalisme sont prises entre 1978 et 1989, puis le *National Agenda for a Multicultural Australia* va tenter de concilier les singularités culturelles avec le développement économique (Castles, 1997). En Suède, suite à l'immigration massive de Finlandais et de Yougoslaves, une politique multiculturelle est adoptée en 1975, préconisant une liberté de choix entre l'identité ethnique et l'identité culturelle suédoise, une égalité de niveau de vie entre les minorités et le groupe majoritaire, ainsi que des relations de travail favorables à la productivité économique. Le rapport entre la singularité culturelle et la participation à la vie économique demeure étroit dans ces trois pays (Ferréol, Lucquois, 2003, p. 227). Selon Wieviorka (1998, p. 238), ce « multiculturalisme intégré » vise à répondre en même temps aux demandes sociales et culturelles des groupes minoritaires sans chercher à les séparer, tout en prenant en considération les besoins économiques du pays d'accueil. Il s'oppose au « multiculturalisme éclaté » des États-Unis qui se base sur une double logique socioéconomique (politique d'*affirmative action* visant une égalité sociale par des mesures de discrimination positive, comme les quotas pour les minorités ou les femmes) et culturelle (politique de reconnaissance des différences culturelles et donc de droits ou de privilèges, par exemple fondés sur la singularité ethnique).

La sociologie interactionniste¹ considère la culture comme une dynamique d'organisation de différences internes. Par rapport à cette approche, l'éducation interculturelle est pensée comme la transmission d'un savoir pluriel et critique, résultant d'interactions, de réciprocitys ou plus globalement d'intersubjectivités. Elle s'adresse à tous les élèves, au-delà de leurs différences. Le pluralisme est promu comme valeur et finalité de l'éducation, comme clé de voûte entre l'universel humain et la singularité s'exprimant par les différences.

La psychologie interculturelle étudie les interactions entre les individus et différents groupes culturels à partir des stéréotypes, des valeurs et des attitudes qui se dégagent lors des mises en relation. Il s'agit de partir de l'individu dans son contexte et de déterminer l'influence de sa culture sur son comportement dans des situations pluriculturelles. L'interaction est définie comme interdépendance entre cultures dominante et minoritaire, et comme cohérence d'une globalité (Clanet, 1990). L'objectif de l'éducation interculturelle est alors de faciliter les opérations de décentration et de recadrage résultant de l'altérité pour construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures en interaction.

En utilisant ces apports de la sociologie et de la psychologie, l'interculturalité peut être considérée comme une finalité éducative en termes de savoir et de savoir-être, tout en s'inscrivant dans une approche globale du traitement de la pluralité. Des chercheurs (Allemann-Ghionda *et al.*, 1999) développent à partir de cette définition un modèle de l'éducation à la diversité. Il consiste à dépasser la logique d'identification à la culture majoritaire ou à la culture minoritaire, et à favoriser la réciprocity des cultures en présence au-delà de leurs différences. Cette approche rationnelle de la diversité peut être comprise comme une préparation à l'éducation interculturelle, dans le sens où il s'agit d'une pédagogie de l'altérité prônant l'ouverture à la diversité culturelle, sociale, linguistique, et à l'acquisition de comportements positifs face à la différence. Elle vise à concilier la reconnaissance des cultures avec le principe d'égalité des individus.

Modèles de l'interculturel et du pluriculturel

Dans les sociétés comme dans les systèmes de formation et d'éducation, la pluralité des appartenances et la diversité culturelle et sociale sont récurrentes. Des politiques éducatives sont souvent mises en place pour y répondre, mais sous différentes appellations : éducation bilingue, biculturelle, différenciée, compensatoire, civique, à la diversité, à la solidarité, maintien des cultures d'origine, etc. Des orientations pédagogiques, en relation avec l'interculturalité ou la pluriculturalité, sont développées, souvent dans des situations précises et limitées (selon l'âge des enfants, les curricula, ...) et des contextes singuliers (selon les pays, les régions et parfois les collectivités territoriales ou les communautés). Elles ne se présentent donc pas comme des modèles et n'épuisent pas le sujet, en particulier dans ses modalités institutionnelles (Porcher, 1981, p. 55).

Dans la plupart des États ou des pays pluriethniques, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune. Celle-ci est alors considérée, autant par le groupe majoritaire que les minorités nationales ou les immigrés, comme un objectif de cohésion ou d'unité nationale. Les minorités nationales et immigrées en ont d'ailleurs autant besoin que le groupe majoritaire, pour vivre dans la nation et s'élever dans l'échelle sociale (Thank Khoi, 1995, p. 15). Ainsi, l'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle de l'immigration qui n'en est qu'une de ses formes.

Dans les États où la nation n'est pas segmentée en différents groupes culturels, ou lorsque les différences ne sont pas institutionnalisées et donc reconnues, les politiques éducatives ont souvent organisé une conception « misérabiliste » de l'interculturel en considérant les autres cultures comme déshéritées et donc à aider (notamment en Europe dans les années 1970). Dans certains pays comme la France, l'institution scolaire publique y est considérée comme celle de la nation, mais l'éducation qui y est dispensée est souvent envisagée uniquement dans sa relation avec la nation et s'étend rarement à la famille et à ses valeurs (Mougnotte A., 2001, p. 39).

En Europe, le concept d'interculturel a été forgé dans le cadre des commissions du Conseil de l'Europe qui travaille régulièrement sur les questions relatives aux enfants de migrants (Groux, 2002, p. 168). Celui-ci joue un rôle important dans la réflexion et l'orientation des politiques éducatives interculturelles des pays membres. Il a donc favorisé une démarche égalitaire visant à faire reconnaître que les cultures sont aussi pertinentes les unes que les autres, mais aussi que les dialogues et les échanges interculturels doivent relever d'un « principe directeur de connaissance et de comportement » (Dufour, 1991, p. 111).

Afin de gérer l'hétérogénéité culturelle, les stratégies mises en œuvre dans les différents pays, au-delà des singularités, se déclinent selon les modèles de l'assimilation, de l'intégration, du multiculturalisme et de l'interculturel (Sedano, Martin, 2000).

Le modèle de l'assimilation repose sur l'hypothèse d'un « déficit culturel » des élèves d'origine étrangère ou appartenant à des minorités ethniques. Il postule un lien de cause à effet entre leur échec scolaire et leur milieu d'appartenance socioculturel, ce que pourtant de nombreuses recherches ont infirmé. Il se présente donc comme une approche compensatoire considérant les différences culturelles des élèves comme un frein à l'intégration scolaire. Les contextes socioculturels et familiaux dans lesquels ces enfants grandissent ne leur permettraient pas de bénéficier des possibilités d'acquisition des habiletés cognitives et culturelles nécessaires à la réussite scolaire. Ce modèle ne prend donc pas en considération les

différences culturelles dans l'enseignement, mais vise, par l'aménagement de mesures compensatoires, à favoriser l'assimilation de la « culture nationale », à commencer par l'apprentissage de la langue d'accueil. C'est par exemple le cas des classes d'insertion (CLIN) et des classes d'adaptation (CLAD) en France.

Le modèle d'intégration a pour objectif d'intégrer les apports culturels de tous les groupes culturels dans une culture commune. Il valorise alors les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant une participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, ...) du pays d'accueil. Il n'est donc plus question d'assimiler les différents groupes à la culture dominante, mais de provoquer chez les élèves des sentiments positifs de l'unité nationale à partir d'un travail de clarification et d'analyse des valeurs, des pratiques et des représentations que chaque composante culturelle est amenée à soutenir. Il s'agit donc à la fois de valoriser les différences et d'identifier les ressemblances, mais aussi d'apprendre à coopérer et à travailler ensemble, à partir notamment d'un travail sur la formation des préjugés et des stéréotypes.

Le modèle du multiculturalisme s'appuie au départ sur l'anthropologie culturelle américaine qui considère l'irréductibilité de chaque culture comme système de valeurs et de croyances portant une vision du monde cohérente. Cette orientation vise à préserver toute culture dans son unité en prenant en compte ses contenus à l'école. Les enseignants sont alors formés à l'histoire, au mode de vie et à la langue de chaque groupe culturel auquel appartiennent les élèves. Des programmes bilingues et biculturels sont organisés à la fois pour faciliter la réussite scolaire des élèves provenant des minorités culturelles et pour renforcer le processus d'identification à leur culture. Généralement, ce modèle est mis en place quand les minorités ethniques refusent d'être soumises aux pratiques d'assimilation ou plus généralement d'acculturation des groupes majoritaires. L'objectif de cet enseignement est de renforcer les attitudes de respect et de tolérance entre les groupes majoritaires et minoritaires, tout en favorisant la confiance en soi et la mobilité sociale auprès des groupes minoritaires.

Le modèle de l'éducation interculturelle entend l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides. De même, l'homogénéité, par la négation de la diversité ou par l'autoritarisme, peut être assimilée à de la coercition. L'éducation interculturelle considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversité. Elle n'est pas un moyen pour compenser les inégalités, mais vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle permet de se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle et à son lien de causalité supposé avec l'échec scolaire. Elle se constitue comme un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se sentir concerné et donc de le motiver, mais aussi de privilégier les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences. Elle ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les élèves. Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures (à commencer par les cultures d'accueil ou d'origine), de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme, de structurer leur personnalité en termes pluralistes. Auprès de l'enseignant, l'éducation interculturelle promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture. Il devrait alors examiner cette dernière comme une pluralité de références individuelles ou une organisation de différences internes. D'après Goodenough

(1981), chaque individu a accès à plusieurs cultures, mais il ne peut acquérir qu'une partie d'entre elles à travers son expérience. Sa version personnelle de la culture, correspondant à la totalité de ces parties ou identifications successives, n'est qu'une vision singulière et subjective du monde. L'éducation interculturelle va ainsi amener l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. L'interculturalité concerne tous les élèves, qu'ils soient immigrés ou autochtones, issus d'un groupe majoritaire ou de minorités. Par ailleurs, dans une société caractérisée par une réalité multiculturelle, les points de vue des uns et des autres peuvent devenir interchangeable. L'enjeu de l'éducation interculturelle est de la concevoir comme un développement de la critique culturelle en favorisant l'apprentissage de la distanciation avec nos propres schèmes culturels et les attitudes ethnocentriques qu'ils alimentent.

L'article 22 de la Déclaration des Droits de l'Homme précise le droit de chacun à réaliser les droits culturels nécessaires à sa dignité et au libre développement de sa personne. Les organisations internationales reconnaissent donc largement le droit de chacun à vivre dans une société ethniquement et culturellement diverse. Elles considèrent que l'éducation interculturelle est un moyen nécessaire pour établir un lien entre la vie dans une société à un niveau local, national et global. Alors que l'Unesco et le Conseil de l'Europe emploient le terme interculturel, l'OCDE utilise celui de multiculturel, mais parfois les deux termes sont employés l'un pour l'autre.

L'éducation multiculturelle en Amérique du Nord

Les États-Unis, le Canada et l'Australie ont pour trait commun d'avoir choisi une orientation multiculturelle pour répondre à la diversité ethnique et linguistique de leurs populations (Grant, Sleeter, 1985). Les origines anglo-saxonnes de la colonisation, l'élimination d'une grande partie des indigènes et l'augmentation rapide de la diversité ethnique et linguistique depuis la fin de la deuxième guerre mondiale sont également des caractéristiques communes. Cependant, chaque pays a défini la minorité d'une manière différente, à partir des confrontations avec le groupe majoritaire, ce qui s'est traduit par des conceptions distinctes du multiculturalisme et donc de l'éducation multiculturelle, que ce soit au niveau de la réflexion scientifique ou des politiques d'action publique (Young, 1990). En Australie, les politiques d'éducation multiculturelle ont été mises en place pour les immigrants asiatiques ; au Canada pour les populations immigrées ou autochtones ; aux États-Unis pour les afro-descendants. Cela a eu pour conséquence de privilégier une approche linguistique de la diversité et des politiques éducatives la prenant en compte au Canada et en Australie, ce qui n'a pas vraiment été le cas aux États-Unis. Les questions de la liberté individuelle et des droits des individus ont toujours été prédominantes dans le débat relatif au multiculturalisme aux États-Unis où aucune politique fédérale sur le multiculturalisme n'a été instituée contrairement au Canada et à l'Australie. En effet, dans ces deux pays, des décrets et des lois organisent cette politique multiculturelle qui est reconduite à chaque mandat (Laine, Sutton, 2000, p. 82). Le Canada fut le premier pays à adopter le multiculturalisme comme politique nationale en 1971, certaines mesures ayant été prises dès 1965 en réponse aux revendications des groupes autochtones. L'Australie organise également une politique nationale basée sur le multiculturalisme à partir de 1982².

Ainsi, l'Australie, le Canada, mais aussi la Suède en Europe, sont des pays qui ont cherché à institutionnaliser le multiculturalisme dans une politique nationale de gestion de la diversité. Aux États-Unis, le multiculturalisme apparaît éclaté et se situe moins « dans des dispositifs

institutionnels eux-mêmes inscrits au plus haut niveau du système politique et étatique, que traverser la vie sociale à partir de demandes provenant des groupes et minorités concernés » (Wieviorka, 1998).

Il existe donc deux grands « modèles » de l'approche multiculturelle : examinons succinctement comment ils se sont développés au Canada et aux États-Unis.

Le Canada

Le Canada, comme l'Australie ou certains pays d'Europe du Nord (Suède), part du principe d'intégrer le multiculturalisme dans sa politique de gestion de la diversité. Cette orientation succède à une politique biculturelle qui visait à répondre à la question de la province du Québec et de la langue française. Dans les années 1960, suite au traitement inégalitaire entre les langues française et anglaise, le nationalisme franco-canadien perd de son attrait pour les jeunes générations de Québécois qui lui préfèrent un nationalisme québécois, ce qui entraîne une sécession dans la province. Dans ce contexte, la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme est instituée en 1963. Elle a pour mandat de « faire enquête et rapport sur l'état présent du bilinguisme et du biculturalisme, et de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée, compte tenu de l'apport des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada, ainsi que les mesures à prendre pour sauvegarder cet apport ». Les dix provinces du Canada sont représentées. Un rapport préliminaire d'enquête paraît en 1965 et les recommandations sont publiées en 1969. Elles demandent à ce que le français et l'anglais soient déclarés langues officielles pour tout le Canada. Elles font état d'une sous-représentation des francophones dans l'administration publique et d'un salaire moyen des francophones au Québec inférieur à celui des autres groupes ethniques, à l'exception des Amérindiens et des migrants italiens (Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, 1972). Instituée en 1968, la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et des droits linguistiques au Québec reçoit le mandat de proposer des mesures législatives afin que soient assurés les droits linguistiques, aussi bien du groupe anglophone majoritaire que ceux des minorités et pour favoriser le plein épanouissement et la diffusion de la langue française au Québec dans l'ensemble des secteurs d'activité, à la fois sur le plan éducatif, culturel, social et économique. Le rapport publié en 1973 recommande que le français devienne « la langue commune des Québécois, c'est-à-dire une langue qui, étant connue de tous, puisse servir d'instrument de communication dans les situations de contact entre francophones et non francophones ». Précisons que c'était jusqu'à lors l'anglais qui jouait ce rôle dans l'ensemble du Canada, y compris au Québec. Il préconise également que le français devienne la seule langue officielle du Québec tout en considérant le français et l'anglais langues nationales. Afin de renforcer l'usage du français dans le milieu du travail, la Loi sur la langue officielle (Loi 22) est adoptée en 1974. Auparavant, le Québec était la seule province du Canada à pratiquer le bilinguisme anglais-français sur le plan institutionnel. Cette loi sera abrogée en 1977 et remplacée par la Charte de la langue française (Loi 101) qui définit les droits linguistiques de tous les citoyens du Québec en faisant du français la seule langue officielle du Québec. Néanmoins, la Charte reconnaît notamment « aux Amérindiens et aux Inuits du Québec, descendants des premiers habitants du pays, le droit qu'ils ont de maintenir et de développer leur langue et culture d'origine ». Elle ne s'applique donc pas aux réserves indiennes. Quant à la minorité anglophone, ses droits historiques, notamment linguistiques, continuent à être garantis constitutionnellement (les lois et les jugements sont également publiés en version anglaise). Ainsi, le rapport de la commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme va favoriser une législation préconisant le multiculturalisme à la place du biculturalisme, en

prenant en considération la diversité culturelle et ethnique de la société canadienne, au lieu de se limiter aux deux groupes principaux, français et anglais. La législation qui en découle vise à protéger les langues, les cultures et les formes d'éducation de toutes formes de traitement inégalitaire ou de discrimination. Trois principes fondamentaux sont à la base de cette orientation : la reconnaissance de la pluralité culturelle existante dans la société canadienne, la réduction des disparités et des entraves qui limitent la participation des groupes culturels et ethniques marginalisés ou dominés dans la vie sociale et politique, la mise en place de supports à la reproduction de leurs cultures (Helly, 1996). Ce dernier point concerne directement l'institution scolaire et le rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage des langues et cultures d'origine, par exemple en finançant des programmes à cet effet. La Charte canadienne des droits et des libertés de 1982 va ériger la diversité culturelle du Canada comme l'emblème d'une société qui recherche une égalité de statut social et politique des différents groupes culturels et ethniques qui en font partie. Cependant, cette dynamique reste inachevée du fait des nouveaux courants d'immigration. La Charte vise à préserver et à promouvoir l'héritage multiculturel des Canadiens. Elle considère que le financement des écoles privées ethniques qui dispensent un enseignement dans une langue ancestrale et dans l'une des deux langues officielles facilite la vie culturelle des groupes minoritaires. Le multiculturalisme continue à s'institutionnaliser avec la Loi pour le maintien et l'avancement du multiculturalisme en 1989, la création d'un ministère du Multiculturalisme et de la citoyenneté en 1991³ et d'un ministère du Patrimoine canadien en 1993. Ce dernier s'intéresse plus particulièrement aux activités relatives au multiculturalisme, et notamment l'insertion des autochtones, les droits de l'Homme, la diversité linguistique et la citoyenneté.

Le multiculturalisme au Canada est préconisé et organisé institutionnellement au niveau du pays, ce qui s'oppose d'une certaine manière à celui des États-Unis qui dépend avant tout des initiatives locales (États et surtout districts) qui cherchent à s'adapter aux publics qui fréquentent leurs écoles. Cette orientation semble être mise en cause par les nouveaux migrants qui ont une préférence pour l'intégration par rapport au multiculturalisme. Par ailleurs, l'idéologie multiculturelle prônée par le gouvernement (harmonie, acceptation) ne permet pas toujours de faire face à certains problèmes, comme le racisme ou la xénophobie qui ont d'ailleurs tendance à être occultés politiquement⁴. Ces dimensions commencent seulement à être prises en compte dans les années 1990 et 2000 par certains chercheurs (Fleras, Elliot, 1992 ; Moodley, 1995 ; Lund, 2003). Leurs travaux témoignent notamment d'une forte résistance des enseignants à modifier leurs conceptions, représentations et attitudes vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Ces résistances se retrouvent également au niveau de l'administration scolaire qui demeure assez souvent hostile à modifier les contenus curriculaires, à organiser la vie scolaire afin de favoriser davantage l'équité ethnoculturelle et à préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. Certaines recherches (Gollnick, Chinn, 1998 ; Mc Andrew 1986 ; Alladin, 1996) montrent que le racisme est parfois présent dans les établissements scolaires, mais surtout que les curricula sont encore trop eurocentriques, font peu allusion aux problèmes ethniques et notamment de discrimination. Certains enseignants qui appartiennent à l'une des deux cultures majoritaires continuent à transmettre des préjugés sur les autres cultures (Mujawamariya, 2000 ; Tardif, Lessard, 1999 ; Grossman, 1995 ; Bartolome, 1994 ; Huberman, Post, 1992). Les élèves des minorités culturelles demeurent toujours davantage concernés par les situations de décrochage et d'échec scolaire que ceux issus des deux groupes majoritaires (Dei *et al.*, 1997 ; Watt, Roessingh, 1994). La plupart des futurs enseignants ont des origines européennes et proviennent des classes moyennes. Ils ne disposent pas de réelles connaissances des autres milieux culturels et sociaux et n'ont généralement aucune expérience de décentration culturelle. Ce renforcement socio-ethnique

pose un problème dans la mesure où la population scolaire tend à se diversifier de plus en plus, socialement, culturellement et ethniquement. Par ailleurs, les programmes de formation ne semblent pas vraiment les préparer à travailler avec des élèves culturellement différents (Grant, Sleeter, 1985 ; Gay, 1986 ; Gollnick, 1992 ; Weiner, 1993). Les raisons sont d'ailleurs assez récurrentes : méconnaissance des cultures des élèves issus notamment des minorités et absence de prise en compte de l'influence des préjugés et des valeurs de l'enseignant. Quand ces élèves-maîtres deviennent enseignants, ils essaient d'obtenir un poste en dehors des zones urbaines qui accueillent une population scolaire diversifiée, c'est-à-dire dans les zones rurales caractérisées par une population homogène. Certains d'entre eux vont jusqu'à considérer que la diversité culturelle est davantage un problème qu'une ressource (Paine, 1989). Il existe donc au Canada un problème global dans la formation des enseignants pour l'exercice de leur métier dans un contexte où la population scolaire se diversifie de plus en plus, tandis que la population de souche voit son taux de natalité régresser. De nouveaux publics d'élèves émergent dans les années 1990 et 2000, provenant de cultures variées et ayant des langues maternelles différentes de l'anglais ou du français. Il apparaît donc nécessaire et urgent de promouvoir la formation d'enseignants provenant des différentes minorités afin d'offrir aux élèves qui en sont issus des modèles d'identification. Statistiquement, seulement 1% des enseignants font partie des minorités, y compris celles des Premières Nations.

Ne pourrait-on pas envisager simultanément l'intégration de ces minorités culturelles dans la profession enseignante et la question d'une éducation multiculturelle ? (Mujawamariya, 2002, p. 14-15). Même si des lois relatives au multiculturalisme ont été introduites, elles n'ont pas été vraiment accompagnées de mesures concrètes pour que chaque individu – notamment lorsqu'il fait partie d'une minorité – puisse être considéré comme un citoyen à part entière. Certains auteurs (Henry *et al.*, 1995) vont jusqu'à considérer que la politique canadienne du multiculturalisme ne vise pas à reconnaître et à refléter les différences ethniques et culturelles, mais à favoriser des contradictions entre d'une part, l'assimilation et l'ethnocentrisme anglophone mais aussi francophone et d'autre part, la prise en compte des différences et la possibilité d'un enrichissement culturel commun à partir de cette diversité.

Les États-Unis

Aux États-Unis, la pluralité des « ethnies » et des cultures est intrinsèque à son histoire depuis sa « découverte » par les Européens, la « réduction » des populations autochtones, l'immigration forcée des esclaves africains, les conflits entre « natifs » et « immigrants » chez les populations d'origine européenne, entre les « blancs » et les descendants d'esclaves, « blancs » et « asiatiques », « Européens » et « Latino-américains », etc. Tout au long de son histoire, les revendications pour le droit à la reconnaissance de chaque groupe culturel et à sa liberté d'action sont devenues récurrentes. C'est donc pour des raisons historiques que les questions relatives au multiculturalisme et à l'éducation multiculturelle se sont posées. Jusqu'aux années 1920, l'immigration européenne a légitimé la représentation collective du *melting pot*, donnant l'image d'un pays où chacun trouve sa place tout en contribuant à la collectivité (Lacorne, 1997). Après 1945, l'immigration des populations européennes est remplacée par celles des Asiatiques et des Latino-américains. La population « blanche » qui voit son taux diminuer se considère menacée par la présence des autres groupes, tandis que les minorités nationales ou « ethniques » demandent à ce qu'on les reconnaisse comme telles et demandent à bénéficier des mêmes droits que le groupe majoritaire d'origine européenne, ce qui entraîne encore de nombreux conflits (Laine, 2000).

Sur le plan de l'éducation, l'orientation multiculturelle a été développée dans les politiques éducatives. Ses origines remontent au mouvement des droits civiques pour les afro-

descendants dans les années 1960. Les parents et les enseignants qui se sont associés à ce mouvement ont alors essayé de promouvoir les droits culturels des populations noires au sein de l'école – comme représentants dans les bureaux des écoles – et dans les curricula afin que les élèves, qu'ils soient noirs ou blancs, puissent se reconnaître dans la nation américaine, en être fier et ne pas s'en sentir exclu. Par la suite, cette prise en compte des différentes communautés américaines à travers l'éducation multiculturelle s'est généralisée aux autres groupes, comme les asiatiques et les latino-américains (McLaren, Munoz, 2000, p. 23).

D'après M. de Carlo (1998, p. 37-38), aux États-Unis, les différentes acceptations du multiculturalisme, parfois contradictoires, peuvent être regroupées en quatre modèles :

- « le modèle de la citoyenneté multiculturelle, qui reconnaît l'importance des dimensions ethnique et culturelle et accepte de les intégrer en partie dans la vie publique, pourvu qu'elles ne menacent pas la cohésion sociale ;
- le modèle maximaliste, qui refuse un noyau central de valeurs et d'institutions partagées et réclame des formes d'autonomie complète (il s'agit dans ce cas de juxtaposition d'espaces culturels) ;
- le modèle du *corporate culturalism*, dont le souci majeur est d'ordre économique et qui opère une mise en scène des différences fonctionnelles pour l'internationalisation des marchés ;
- enfin le *cultural multiculturalism*, qui plaide pour une négociation continue entre les différents groupes, en vue de la construction d'un espace commun ».

Le multiculturalisme est par ailleurs considéré comme un concept éducatif qui prend en considération la diversité culturelle du pays en essayant de répondre au principe d'égalité à l'école (Bennett, 1999). L'éducation multiculturelle est comprise comme une stratégie éducative favorisant une vision positive des différents héritages culturels des élèves, eux-mêmes considérés comme nécessaires au développement de l'enseignement et à l'amélioration de l'environnement éducatif (Gollnick, Chinn, 1990). Dans les grands centres urbains tels que Los Angeles où se côtoient différents groupes culturels, l'éducation multiculturelle se présente comme un moyen pour unir une nation qui est déjà considérée divisée. L'enseignement multiculturel n'est donc pas envisagé comme une source de division de la nation, celle-ci l'étant déjà, mais comme l'une des solutions possibles pour réaliser son unité (Banks, 1992).

L'organisation du système éducatif aux États-Unis étant plutôt singulière, une courte présentation s'impose. Traditionnellement, le ministère fédéral de l'Éducation ne dispose pas d'une influence notable sur les politiques scolaires des États et des districts. Sa participation au budget de l'éducation n'est que de 6 %. Les politiques scolaires et le financement du système scolaire sont hétérogènes du fait que ce sont les États et surtout les districts (collectivités locales) qui prennent les décisions. Il est donc très difficile pour le ministère fédéral de l'Éducation d'homogénéiser les curricula et les pratiques pédagogiques à l'échelle nationale. Depuis les années 1980, il tente d'amener les États et les districts à mettre en place un socle de compétences minimales pour l'ensemble des élèves (Delgendre, 1997, p. 20-21). Il arrive cependant à imposer certaines décisions sur le plan législatif, les lois fédérales devant être appliquées à tous les niveaux administratifs. C'est notamment le cas de la Loi sur l'enseignement bilingue de 1968 et de tous les arrêts de la Cour suprême qui conditionnent cet enseignement ainsi que la « désagrégation raciale » dans les écoles. Plusieurs districts ont d'ailleurs été poursuivis et traînés devant la Cour suprême pour n'avoir pas respecté cette législation et même certains principes de la Constitution des États-Unis. Celle-ci doit en effet

est reprise par tous les États, tandis que toute loi votée au niveau local doit être conforme aux lois fédérales. Néanmoins, la portée de cette législation émanant du ministère fédéral de l'Éducation demeure très générale et vise surtout à garantir une certaine équité entre les enfants des minorités, des réfugiés et des populations qui ne maîtrisent pas suffisamment l'anglais. Les États ont pour charge de définir les compétences de base à atteindre, et dans une certaine mesure, les curricula, mais les districts scolaires peuvent les appliquer comme ils le souhaitent. Dans chaque État, un Département à l'éducation est présidé par un *Commissioner* nommé par la Commission de l'enseignement (*School board* ou *Board of education*) de l'État dont les membres ont été élus par les électeurs de tous les districts scolaires de l'État. Alors que les districts étaient environ 150.000 au début du XX^e siècle, ils sont près de 15.000 actuellement. Ce sont vraiment eux qui ont en charge le système scolaire : ils élisent les commissions locales d'enseignement, décident de l'imposition de leurs administrés pour financer et assurer le fonctionnement du système éducatif local et fixent des *minima* pour les salaires de l'ensemble des personnels scolaires. Une Commission de l'enseignement (*School board* ou *Board of education*), présidée par un *School Superintendent*, décide de la politique éducative du district. Ses membres sont élus par leurs concitoyens. C'est cette Commission de district qui détermine le montant des impôts à prélever pour rémunérer le personnel scolaire et entretenir les écoles et qui s'assure que les orientations des établissements du district soient conformes aux politiques scolaires de l'État. Ainsi, si le niveau fédéral finance le système scolaire à hauteur de 6 %, la plupart des États prennent généralement en charge la moitié du financement et chaque district le reste. Néanmoins, le financement des centres-villes pose problème dans de nombreux États du fait de leur composition sociale souvent très défavorisée.

L'école américaine d'aujourd'hui est l'héritière de la *Common School* (école commune) d'Horace Mann, dans le sens où l'égalité des chances entre les élèves doit être garantie par une compétition juste et égale. Cette conception de l'égalité des chances se développe au XIX^e siècle avec l'idée que tous les citoyens doivent posséder les mêmes droits et bénéficier des mêmes opportunités, selon le principe de nation indivisible du Serment d'allégeance. L'institution scolaire est donc centrale dans cette quête nationale, mais si les immigrants – notamment européens – en ont profité, ce n'est pas le cas des groupes minoritaires qui en ont été écartés. Ces derniers vont donc revendiquer leur participation à la nation dans l'espoir d'une mobilité sociale, économique et politique par une école assurant l'égalité des chances. Les revendications pour le droit à la reconnaissance de chaque groupe culturel qui compose la nation étasunienne commencent à prendre de l'ampleur après la seconde guerre mondiale. L'orientation multiculturelle en éducation dans les politiques éducatives a pour origine le mouvement des droits civiques pour les afro-descendants dans les années 1960. Cette prise en compte des différentes communautés des États-Unis à travers l'éducation multiculturelle va ensuite se généraliser aux autres minorités, notamment asiatiques et latino-américaines. Alors qu'en France, le programme des ZEP ne précise pas à quelles populations il est destiné et se présente comme un moyen de compenser seulement les inégalités sociales – la référence aux inégalités culturelles présente dans le texte de 1981 ayant été supprimée –, aux États-Unis celle-ci est manifeste dans les programmes compensatoires et s'adresse à des groupes clairement identifiés. En effet, l'identité culturelle aux États-Unis concerne des groupes distincts et non des individus, ce qui implique que ces derniers puissent se reconnaître ou être reconnus comme appartenant à l'un d'entre eux. Cette pluralité organisée en segmentation culturelle ou ethnique va permettre aux minorités de se constituer en groupes de pression afin de saisir la justice pour que leurs droits soient reconnus. C'est notamment le cas de la *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP) qui va multiplier les procès en demandant à ce que leurs droits garantis par le XIV^e Amendement soient reconnus,

ce qui aura pour conséquence de compléter ce dernier par différentes lois et notamment celle de 1964. Ce sont tout d'abord les Noirs américains qui vont se mobiliser pour réclamer un accès égal aux services publics. Déjà en 1896, l'arrêt de *Plessy vs. Ferguson* faisait allusion à l'égalité des chances dans le cadre de l'idéologie « séparés mais égaux ». Celui de *Brown vs. Board of Topeka*, qui invoque le XIV^e amendement, montre que la ségrégation prive les Noirs de leurs droits à une protection égale devant la loi et que la séparation des élèves à partir du critère de « race » a conduit à des inégalités dans la répartition des moyens. Ainsi, l'égalité des chances commence par un accès égal aux mêmes ressources éducatives. Comme les écoles à majorité blanche ont de meilleurs résultats que celles à majorité noire et afin de ne pas sous-entendre que les enfants noirs doivent être scolarisés dans les premières pour réussir alors qu'en fait elles disposent davantage de moyens, l'idée est de mettre en place un processus de déségrégation favorisant l'accès égalitaire de tous les élèves aux mêmes écoles.

Suite à l'arrêt *Brown vs. Board of Topeka* prononcé par la Cour suprême qui considère que des « installations scolaires séparées sont en elles-mêmes inégales » (Butler, 1996), certaines mesures, notamment le « *busing* », vont être préconisées pour favoriser l'hétérogénéité culturelle dans les écoles. Il consiste à utiliser les bus pour transporter une partie des élèves provenant des minorités ou de la majorité blanche dans d'autres écoles que celles de leur quartier afin de favoriser un équilibre culturel et éviter les écoles « mono-raciales » de fait. À partir de 1971, le « *busing* » est employé comme moyen d'intégration scolaire, suite à l'arrêt *Swann v. Charlotte-Mecklenburg* (Caroline du Nord) de la Cour suprême. En considérant que près de 40 % des élèves américains utilisent déjà le bus pour se rendre à l'école, elle préconise que les tribunaux fédéraux peuvent ordonner le « *busing* » afin de « déségrégérer » les écoles (Graglia, 1996). En 1972, il permet ainsi à 36,4 % des élèves noirs du Sud de fréquenter les écoles à majorité blanche (Delgendre, 1997, p. 237-238). Cependant, l'arrêt *Milliken v. Bradley* de 1974 concernant la ville de Détroit, va opérer un changement d'orientation sous l'influence de l'administration Nixon⁵ soucieuse de « protéger » les banlieues. La Cour décide qu'il n'est plus possible d'imposer aux districts de banlieue d'aider à déségrégérer les écoles d'une ville, sauf s'ils ont déjà été impliqués dans une ségrégation illégale de celles-ci. Jusqu'au début des années 1980, les Noirs sont plutôt favorables au « *busing* » qui favorise, en principe, l'intégration. Ce n'est pas vraiment le cas de la plupart des Blancs et d'une grande partie des Hispaniques (Delgendre, 1997, p. 240-241). En effet, dans la réalité, la déségrégation scolaire est difficile à mettre en place dans le contexte de ségrégation des quartiers résidentiels et notamment des centres-villes. Ainsi, il s'avère que les écoles urbaines des centres-villes dans les années 1980 accueillent bien moins d'élèves blancs que dans les années 1970 au moment où les politiques de déségrégation ont été mises en place. En vingt ans, le pourcentage des élèves blancs de la plupart des grandes villes a considérablement chuté : de 61 % à 19,9 % à Boston, de 40 % à 13 % à Los Angeles, de 50 % à 31 % à Denver (*Ibid.*, p. 262).

Alors que la déségrégation était une priorité de la fin des années 1960 au début des années 1970, ce n'est plus le cas dans les années 1980, les administrations Reagan et Bush lui étant défavorables. Différents rapports, comme *A Nation at Risk*, visant à montrer la baisse des compétences des élèves, vont occulter l'augmentation de l'homogénéisation du public-élèves des écoles selon leurs lieux de résidence (le plus souvent les Noirs sont scolarisés dans les centres-villes et les Blancs dans les banlieues). Politiquement, il s'agit de prendre des mesures afin de favoriser l'amélioration des résultats scolaires. C'est dans cette optique que le gouvernement Bush met en place des « *vouchers* » (bons) qui permettent aux parents qui retirent leurs enfants de l'enseignement public de recevoir de l'argent de l'État pour payer les frais de l'école privée. Ce retour au « libre choix » s'oppose à la déségrégation. Dans la même

optique d'amélioration des résultats scolaires, les « *magnet schools* » et les « *charter schools* » vont être préconisés.

Les « *magnet schools* » sont généralement situées dans des quartiers où les minorités sont fortement représentées. Elles sont conçues pour lutter contre leur isolement ethnique et culturel en essayant d'attirer les élèves blancs issus des quartiers riches par une offre de moyens supplémentaires, de « meilleurs » curricula avec des spécialisations dans certains domaines comme les sciences, les langues ou les arts, ainsi que l'utilisation de méthodes pédagogiques « innovantes ». Contrairement au « *busing* », les « *magnet schools* » reposent sur une démarche volontaire. Elles ont été mises en place à partir de la fin des années 1960 dans les districts scolaires du Nord et de l'Ouest des États-Unis. Durant les années 1970, les décisions des tribunaux les recommandent comme moyen pour favoriser la désagrégation. Lors de son investiture en 1981, le Président Reagan montre clairement sa préférence pour les « *magnet schools* » et son hostilité au « *busing* ». Les districts scolaires ne sont plus poursuivis quand ils acceptent les décrets d'accords mutuels (*consent decrees*) proposés par les tribunaux, les engageant à mettre en place des « *magnet schools* » ou d'autres formes de choix parental favorables à la désagrégation. Cependant, rien n'oblige les districts scolaires à mettre en place cette politique de désagrégation dès qu'ils en sont libérés par les tribunaux (*Ibid.*, p. 282-283). Par ailleurs, les « *magnet schools* » présentent certains effets pervers en accentuant les disparités avec les autres écoles des mêmes quartiers, ce qui contribue à augmenter la stratification du système scolaire.

Les « *charter schools* » (écoles sous contrat) relèvent pleinement de la liberté de choix. Chacune d'entre elles est organisée à partir d'un contrat entre le district scolaire local et ceux qui ont choisi de la superviser : parents d'élèves, enseignants, membres de la communauté. Leur objectif est d'améliorer les résultats scolaires par rapport aux autres écoles publiques. Elles sont moins onéreuses que ces dernières puisque la construction des bâtiments et leur entretien relèvent des donateurs (parfois des fondations). En passant un contrat avec le district scolaire ou l'État, elles ont pour obligation de prouver que les élèves ont bien acquis les compétences indiquées dans le contrat, ce qui leur permet de renouveler leur « *charter* ». Assez souvent, ces écoles accueillent les enfants les plus défavorisés, ne pouvant choisir leurs élèves par niveaux. Alors qu'initialement, l'idée des « *charter schools* » est d'apporter aux écoles une plus grande liberté par rapports aux districts scolaires et aux États, certaines posent problèmes selon la nature des groupes qui les supervisent, notamment quand il s'agit de sectes. C'est pour cette raison que plusieurs États ont voté des lois limitant leur extension et les obligeant à respecter certaines règles de fonctionnement. En favorisant un contrôle de l'école publique par des groupes privés aux intérêts divergents, c'est aussi prendre le risque de ne plus assurer un minimum de cohésion sociale et/ou nationale.

Même dans les écoles dites « intégrées », où l'hétérogénéité des élèves est recherchée, il apparaît que les élèves ont tendance à se regrouper selon leur ethnie ou groupe culturel, ce qui crée à nouveau une ségrégation interne, tandis que les écarts au niveau des résultats scolaires perdurent. Ainsi, en 1990, les résultats au Scholastic Aptitude Test (SAT) montrent que les élèves noirs ont 200 points de moins que les élèves blancs (Traub, 1991). Le « *tracking* », consistant à répartir les élèves par niveaux au sein des établissements, est également une pratique courante et répond à la demande des parents d'élèves dont une grande partie considère qu'un enseignement de qualité ne peut se mettre en place que lorsque les groupes ethniques sont séparés (Rist, 1989). Ce système favorise la présence des élèves des minorités dans les cours de faible niveau, tandis que les élèves blancs des classes moyennes se retrouvent dans les niveaux les plus forts. Les élèves des minorités sont également les plus nombreux à recevoir un enseignement spécialisé dispensé dans les collèges et les lycées

publics. Ces classes de « *special education* » ont pour objectif d'aider les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage ou qui ont des difficultés sociales ne leur permettant pas de suivre les curricula des classes régulières. Selon les critères du ministère de l'Éducation, ces élèves sont classés par des équipes pluridisciplinaires comme *Learning Disabled* (difficultés d'apprentissage), *Mentally Retarded and/or Emotionaly Disturbed* (retardé mental ou perturbé émotionnellement).

Suite au *Civil Rights Act* de 1964 et notamment son article IV qui prohibe toute forme de discrimination fondée sur la race, la couleur ou les origines nationales, il est demandé au *Commissioner of Education* de mesurer l'absence d'égalité des chances entre les différents groupes ethniques et culturels des États-Unis. Il en résulte le *Report on Equality of Educational Opportunity* (rapport sur l'égalité des chances) de Coleman en 1966. Il montre notamment que l'absence d'égalité des chances a pour conséquence des résultats inférieurs chez les enfants des minorités et des classes sociales défavorisées. Il préconise par conséquent la nécessité pour l'institution d'assurer une meilleure réussite chez ces enfants. Ce rapport peut être considéré comme le déclencheur d'un enseignement pluriculturel aux États-Unis. Au début des années 1970, la Commission des droits civiques va s'intéresser aux conditions d'enseignement qui sont offertes aux migrants mexicains dans les écoles publiques de l'Arizona, de la Californie, du Colorado, du Nouveau-Mexique et du Texas entre 1968 et 1973. Les rapports qui en découlent montrent que ces élèves d'origine mexicaine sont « ségrégués », c'est-à-dire isolés des autres, tandis que les enseignants d'origine mexicaine sont sous-représentés. L'un des cinq rapports (*The Excluded Student*) indique que la principale cause de l'échec scolaire de ces enfants est l'exclusion de la langue et de la culture mexicaine dans les écoles publiques des États du sud-ouest. L'héritage historique et les traditions mexicaines ne sont pas prises en compte et dans les pratiques enseignantes et dans les ouvrages scolaires. Il est également constaté l'absence d'informations dans les curricula des apports importants des cultures indiennes et hispaniques dans l'histoire du sud-ouest des États-Unis. Ces pratiques d'exclusion vont alors servir de base aux revendications de représentation des minorités à l'origine du multiculturalisme. Les autres rapports montrent les disparités linguistiques entre les élèves : la moitié des enfants mexico-américains du cours élémentaire ont un niveau inférieur en anglais par rapport aux élèves anglo-américains ; les enseignants n'ont pas d'attentes positives à l'égard des élèves d'origine mexicaine ; un tiers des écoles est défavorable à l'usage de l'espagnol dans les classes. L'enseignement multiculturel va alors se constituer en s'opposant à ces formes de discrimination. Il s'agit notamment d'inclure les contributions des minorités à l'histoire des États-Unis, favoriser l'estime de soi chez tous les élèves ainsi que les attentes positives des enseignants à leur égard, etc. Jusqu'en 1965, l'État fédéral a laissé les États mettre en place la législation relative aux politiques scolaires. En 1968, la Loi sur l'enseignement bilingue est votée au niveau fédéral. Elle sera ajoutée comme article VII du *Elementary and Secondary Act* (Loi sur l'enseignement primaire et secondaire de 1965) en 1974. Les notions de maintien et de transition culturels sont inclus dans les curricula bilingue, la composante biculturelle étant intégrée à l'enseignement bilingue. En 1972, l'*American Ethnic Heritage Act* (Loi sur l'héritage ethnique américain) est également votée au niveau fédéral et devient le IX^e amendement de l'*Elementary and Secondary Act*. Elle reconnaît la composition hétérogène de la Nation et la nécessité d'une plus grande compréhension des contributions de la pluralité des héritages d'une société pluriethnique pour favoriser l'harmonie entre les groupes et le patriotisme. Par voie de conséquence, elle préconise dans toutes les instances éducatives l'apprentissage des différentes contributions de chaque groupe ethnique à l'héritage national⁶. Cette loi a contribué et contribue toujours à réviser les manuels d'histoire et les curricula des *social studies* regroupant l'histoire, la géographie, la sociologie et

l'instruction civique. Les notions relatives à la citoyenneté deviennent alors plus englobantes, plus inclusives. Des aides financières aux districts scolaires sont prévues afin de permettre aux élèves d'apprendre certains contenus relatifs à leur propre héritage culturel ainsi qu'à celui des autres élèves. Dans cette perspective, les curricula portant sur le multiculturalisme vont s'intéresser d'une part à l'histoire singulière des minorités et d'autre part à leurs contributions à l'histoire nationale. C'est encore une décision de la Cour suprême, *Lau v. Nichols*, en 1974, qui va obliger les districts scolaires à assurer des curricula bilingue et/ou d'apprentissage de l'anglais pour les élèves ne disposant pas de compétences suffisantes pour être scolarisés dans des classes ordinaires. Selon l'article VI de la Loi sur les droits civiques de 1964, elle considère qu'un enseignement identique n'équivaut pas à un enseignement égal. Cette décision de la Cour suprême est transformée en loi : l'*Equal Educational Opportunités Act* de 1974 qui l'étend à l'ensemble des districts scolaires. Elle leur demande, sans toutefois préciser comment, de mettre en œuvre tout ce qui est envisageable pour dépasser les obstacles linguistiques à une égale participation des élèves à la vie scolaire⁷. L'amendement VII reconnaît que les enfants qui ont des compétences limitées en anglais disposent le plus souvent d'un héritage culturel différent des élèves anglophones et qu'ils devraient commencer leur apprentissage dans leur langue maternelle à partir de leur héritage culturel. Ainsi, pour répondre à leurs besoins en matière d'enseignement et du fait de leurs compétences limitées en anglais, il est jugé nécessaire de leur donner satisfaction pour l'utilisation de méthodes d'enseignement bilingue. Cette loi va donc opérer un changement dans les politiques éducatives relatives aux minorités linguistiques en considérant que leurs différents arrière-plans culturels doivent être pris en considération pour favoriser l'égalité des chances. C'est à partir de cette nécessité d'un apprentissage à la fois de la langue nationale et de la langue d'origine, tout en prenant en compte les aspects culturels qui lui sont liés, que le multiculturalisme a été introduit dans les écoles étasuniennes.

L'éducation interculturelle en Europe : Grande-Bretagne, Irlande du Nord, Espagne et République Tchèque

Parmi les instances représentatives de l'Europe, c'est le Conseil de l'Europe qui s'intéresse le premier au terme « interculturel », notamment à partir des années 1970 : « L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (Conseil de l'Europe, 1986). Les travaux du Conseil de l'Europe, puis les programmes européens, vont donc faire abondamment référence à l'interculturel. À partir de l'expérience de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, la pédagogie des échanges scolaires va s'appuyer sur la pédagogie interculturelle. Les ministres européens de l'Éducation vont généraliser et systématiser une éducation aux Droits de l'Homme dans la scolarité obligatoire en lui attribuant une double dimension : la transmission des connaissances, mais aussi celle des valeurs en s'appuyant sur l'éducation interculturelle, afin de dépasser les discordances des différences. En reconnaissant que la seule compétence linguistique ne suffit plus dans la communication et donc que l'apprentissage des langues passe par la maîtrise de compétences culturelles et interculturelles, ils vont également relier cet apprentissage des langues à l'éducation interculturelle. Il est également question de favoriser la « démocratie interculturelle » pour éviter les dérives communautaires. La Déclaration des droits culturels du Conseil de l'Europe en 1997 découle d'une réflexion relative aux questions du communautarisme et de l'universalisme. Il s'agit « d'assurer les

conditions de mise en place d'une démocratie interculturelle fondée sur la reconnaissance de l'identité culturelle comme élément constitutif de la dignité humaine, et des communautés culturelles – fussent-elles minoritaires – comme facteurs déterminants de la cohésion démocratique ». Cela permet donc de protéger les droits individuels relatifs à l'identité, c'est-à-dire les droits culturels, tout autant que les droits sociaux ou politiques, et donc de mieux prendre en considération les dimensions culturelles des droits de l'homme. Plus récemment, suite aux problèmes relatifs à la montée de l'intégrisme religieux, la notion de laïcité devient récurrente au sein du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur la conception politique issue des « Lumières » mais sur l'héritage humaniste qui en découle et la dépasse. Il s'établit ainsi un parallèle entre la laïcité et l'interculturel, non pas en termes d'appartenance, mais à partir de la notion de décentration, c'est-à-dire la capacité à se distancier de ses propres schèmes culturels, de ses préjugés ou de ses représentations.

Nous avons choisi de nous limiter à quatre pays européens dont l'histoire et les intérêts pour les questions d'éducation interculturelle sont les plus variés : la Grande-Bretagne et ses communautés issues de l'ancien empire britannique, l'Irlande du Nord et ses antagonismes entre catholiques-nationalistes-irlandais et protestants-unionistes-britanniques, l'Espagne dans le cadre de l'autonomie politique de ses régions, la République Tchèque suite à son avènement et à son intégration dans l'Union européenne. Ayant déjà traité plus spécifiquement des approches interculturelles dans le système éducatif français (Meunier, 2008a), nous nous limiterons – dans notre conclusion – à comparer certaines de ses orientations avec celles des pays concernés dans cet article.

La Grande-Bretagne

En Angleterre et aux Pays de Galles, l'éducation interculturelle apparaît dans les années 1970 grâce à l'Association nationale pour l'éducation multiraciale. L'objectif est de favoriser les bonnes relations de proximité tout en reconnaissant un contexte britannique à la fois multiculturel et multiconfessionnel. L'étude des religions du monde à partir de la phénoménologie des religions, préconisée à l'université de Lancaster (Smart, 1968), remplace l'éducation religieuse chrétienne non confessionnelle comportant des objectifs civiques et moraux. Suite aux recherches effectuées dans les années 1960 qui montrent que les jeunes préfèrent une étude de la religion ouverte et sans dogmatisme (Cox, 1967), l'éducation religieuse se transforme comme une ressource mobilisable pour l'éducation multiculturelle.

L'anglais demeure la langue d'enseignement. Il existe peu de programmes bilingues dans le secteur public, à l'exception de quelques projets expérimentaux sans réelle continuité. Néanmoins, certains projets pilotes, comme le *Mother Tongue and English Teaching Project* et le *Linguistic Minorities Project*, mis en place dans les années 1980, vont s'adresser spécifiquement à certains groupes culturels, notamment aux populations originaires de l'Inde. L'originalité de cette approche est à la fois d'enseigner la langue anglaise – les immigrants utilisant davantage un pidgin – et d'assurer le maintien dans les cultures et langues d'origine. Cependant, alors que ces projets sont conçus pour améliorer l'image de soi et renforcer l'identité culturelle des immigrants indiens, ils tendent à les isoler encore plus des autres composantes de la société anglaise. Cette approche est ensuite dépassée par des méthodes d'enseignement basées sur le « *language awareness* », qui questionne la « naturalité » de l'anglais standard par rapport aux autres langues (Carlo, 1998, p. 42).

Au début des années 1980, deux courants de pensée relatifs à l'éducation interculturelle vont s'opposer en Grande-Bretagne : les partisans de l'antiracisme et ceux de la compréhension multiculturelle (Mullard, 1984). Les premiers reprochent aux seconds de figer les cultures, de créer des stéréotypes de cultures singulières, de se limiter à souligner les différences et de

répondre de manière superficielle aux questions culturelles, sans réellement favoriser la compréhension interculturelle (Troyna, 1983, p. 424-428). Les « antiracistes » considèrent qu'en donnant des explications psychologiques au racisme, c'est-à-dire en considérant que ce genre d'attitude peut changer par le biais de l'acquisition de connaissance et un apprentissage de la tolérance, la cause réelle du maintien des inégalités de pouvoir est occultée. Selon eux, il faudrait plutôt mettre en cause directement les structures de pouvoir établies et maintenues dans ses institutions. Les « antiracistes » vont promouvoir une prise de conscience critique du « racisme institutionnel » afin de changer les structures, mais sans se préoccuper des curricula et en évitant de traiter les questions culturelles.

Dans les années 1990, la position antiraciste est admise dans le monde de la recherche, mais seulement après avoir été soumise à la critique. On lui reconnaît d'avoir sous-estimé les questions relatives aux représentations, aux transmissions et aux transformations culturelles et religieuses. Une dialectique entre les deux formes d'éducation en émane à travers l'éducation multiculturelle antiraciste (Leicester, 1992), le multiculturalisme critique (May, 1999) et le multiculturalisme réflexif (Rattansi, 1999). L'essentialisme issu du courant de la représentation culturelle est rejeté, tandis que les relations de pouvoir dans la formation culturelle, mises en exergue par les antiracistes, sont reconnues.

Cependant, l'éducation multiculturelle demeure marginalisée par le pouvoir conservateur entre 1979 et 1997. Par la suite, un changement s'opère avec une orientation politique concernant l'éducation à la citoyenneté. Le groupe consultatif sur l'éducation à la citoyenneté mis en place en 1997 publie le rapport Crick en 1998 (QCA, 1998). L'éducation à la citoyenneté est alors introduite dans les curricula, comme matière non obligatoire dans le primaire et comme élément statutaire dans le secondaire. Dans le primaire, elle doit amener les élèves à « se rendre compte de l'éventail des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques qui existent au Royaume-Uni » (DfEE/QCA, 1999b). Dans le secondaire, elle suppose la connaissance et la compréhension « de la diversité des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques au Royaume-Uni, et de la nécessité d'un respect et d'une tolérance mutuels » (DfEE/QCA, 1999a).

Suite aux émeutes de l'été 2001 au nord de l'Angleterre à Oldham, Burnley, Leeds et Bradford, notamment dans les quartiers habités par des musulmans originaires du Pakistan et du Bangladesh, et dans un contexte religieux tendu avec les guerres d'Afghanistan et d'Irak, les attentats de New York, Bali, Casablanca et Madrid, la prise en compte de la diversité religieuse dans l'éducation multiculturelle critique devient un impératif (Home Office, 2001). Prenant en considération ces événements, le Conseil de l'Europe met en place un projet relatif à l'éducation interculturelle et au défi de la diversité religieuse, encourageant l'éducation au respect et à la tolérance de la diversité religieuse et de la liberté de religion ou de conviction en tant que droit de l'Homme (Jackson, 2004). Politiquement, la Grande-Bretagne devient sensible à ces orientations visant à encourager la communication entre les élèves de différentes origines et à renforcer la cohésion sociale en prônant la tolérance, le respect et la compréhension mutuels (Jackson, 2005, pp. 46-47).

L'Irlande du Nord

Lors de l'avènement de l'Irlande du Nord en 1920, deux systèmes scolaires sont organisés. Le public, totalement financé et soutenu par l'État, est essentiellement fréquenté par les protestants. Le privé, financé partiellement par l'Église catholique et surtout par les parents, est principalement fréquenté par les catholiques, mais sa qualité étant considérée comme inférieure à celle du système public conçu pour une minorité de protestants, elle va contribuer à renforcer les sentiments de discrimination chez les catholiques (Dunn, 2000, p. 112). Entre

1929 et 1970, ce double système scolaire correspond aux divisions entre les traditions catholique-nationaliste-irlandaise d'un côté et protestante-unioniste-britannique de l'autre.

Cette vision traditionnelle et conservatrice, considérant que l'éducation est le moyen pour maintenir et perpétuer les valeurs existantes de la société, est mise en cause depuis le début de la violence politique en 1969. Une autre conception de l'école, considérant l'éducation comme facteur de changement et de modernisation des valeurs et des comportements de la société, s'oppose à la première (*Ibid.*, pp. 113-114).

Dans les contextes de violence entre les communautés, il apparaît que cette éducation séparée tend à perpétuer et à accroître les divisions. Des projets curriculaires sont alors mis en place au début des années 1970. Le *Northern Ireland Schools Curriculum Project* (Crone, Malone, 1979) et le *Schools Cultural Studies Project* (Robinson, 1981) vont offrir aux enseignants des outils pour les aider à traiter de la division des communautés et à élaborer des discussions sur les manières d'éviter les conflits violents. Ces projets, financés par des organismes de charité et élaborés dans les universités, dépendent du bon vouloir des enseignants, ces derniers travaillant sur ces questions le plus souvent de manière isolée. Le clergé des Églises et quelques politiciens soutiennent ces actions, mais les conservateurs de tous bords s'y opposent. Néanmoins, elles favorisent la création des écoles intégrées fréquentées par des élèves catholiques et protestants à pourcentage égal. Une autre approche, par le biais de l'éducation pour la compréhension mutuelle, consiste à essayer de provoquer un changement à l'intérieur du système séparé en favorisant des contacts fréquents entre les écoles (Dunn, 2000, p. 114).

L'essor des écoles intégrées est considérable, mais il est freiné par le ministère de l'Éducation qui invoque des raisons financières à partir des années 1995-1996, ainsi que le fait qu'il a également pour tâche de gérer les ressources des autres écoles. Pourtant, selon la Loi de 1989, il a l'obligation d'encourager et de faciliter la mise en place de l'éducation intégrée là où les parents la demandent. Afin de réduire les coûts, il va alors privilégier la transformation des écoles existantes en écoles intégrées. Celle-ci est approuvée par le ministère quand l'école reçoit une réponse positive des parents après consultation et lorsqu'il est envisageable qu'une véritable mixité scolaire entre les deux communautés puisse aboutir dans une période de 5 à 10 ans. Cet équilibre n'est pas toujours respecté à terme, mais il semblerait que les écoles intégrées répondent à une demande sociale des deux communautés (*Ibid.*, pp. 116-117).

Dans le système scolaire séparé, des rapprochements entre les deux communautés sont développés. Une recherche-action, dénommée *Inter School*, montre que les contacts entre élèves catholiques et protestants sont très largement acceptés et sollicités par les parents d'élèves ainsi que par les élèves, notamment quand ils portent sur les curricula et y sont reconnus. Le gouvernement d'Irlande du Nord va appuyer ces initiatives dans une période de crise politique résultant de son incapacité à assurer une victoire militaire ou une entente politique interne. Cette nouvelle approche plus sociale et économique, présentée comme « mouvement de la société civile », vise à améliorer l'équité en termes de droits au logement et à l'emploi (*Fair Employment Act*), tout en encourageant les initiatives intercommunautaires sur le plan local (*Community Relations Council, Central Community Relations Unit*). Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation met en place un plan avec des financements pour inciter l'ensemble des écoles d'Irlande du Nord à participer à ces contacts (*Ibid.*, pp. 118-119). L'éducation pour la compréhension mutuelle s'impose alors dans le cadre de la Loi sur la réforme éducative de 1989 (HMSO, 1989). Elle ordonne que deux thèmes relatifs aux relations intercommunautaires, *Éducation pour la compréhension mutuelle* et *Héritage culturel*, soient intégrés aux curricula de toutes les écoles. L'éducation interculturelle est ainsi institutionnalisée par ces thèmes qui visent à amener les enfants à « apprendre à se respecter,

eux-mêmes et les autres » et à « reconnaître leur valeur mutuelle » à « apprécier l'interdépendance des personnes au sein de la société », à connaître et à comprendre « les similitudes et les différences de leurs traditions culturelles » et à « apprendre comment régler les conflits de façon pacifique ».

Lors de la mise en place de ces orientations intercommunautaires, moins d'un tiers des écoles les avaient déjà organisées localement. Depuis, elles s'ouvrent à des dimensions extracommunautaires, comme les relations entre les genres, les droits de l'Homme, la diversité culturelle et ethnique, même si les relations intercommunautaires en Irlande du Nord restent prédominantes et notamment les stratégies visant à établir et à renforcer les contacts entre les élèves des écoles catholiques et protestantes. Le développement de l'éducation pour la compréhension mutuelle nécessiterait cependant des mesures de soutien et de formation pour les enseignants, notamment à l'égard de l'enseignement des questions controversées, le traitement de sujets conflictuels et les enjeux historiques.

L'Espagne

Dans les années 1970, la dimension interculturelle commence à être prise en compte dans les pédagogies des enseignants. Le Conseil national pour l'accréditation et la formation des professeurs de 1977 introduit dans l'ensemble des programmes de formation des enseignants la notion de « multiculturalité », ce qui favorise la reconnaissance et la prise en compte des différences culturelles chez les élèves dans l'enseignement. Cependant, si la nécessité d'une perspective interculturelle est reconnue, les programmes de formation ne préconisent pas de mesures spécifiques destinées aux élèves éloignés de la culture de l'école (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 133).

En s'inspirant de l'expérience britannique en matière d'éducation compensatoire, l'Espagne va tout d'abord instaurer des mesures éducatives spécifiques afin de répondre dans l'urgence aux besoins de certaines régions et de certains élèves présentant des difficultés importantes concernant les apprentissages scolaires. Le Décret royal du 29 avril 1983 organise cette orientation compensatoire avec des services de soutien scolaire et d'aide à l'étude, des mesures visant à mettre fin à l'analphabétisme et des cours de formation professionnelle pour les enfants non scolarisés âgés de 14 à 15 ans (Samper Rasero *et al.*, 2000, p. 140).

L'introduction de la loi organique d'aménagement du système éducatif (LOGSE)⁸ en 1990 proclame le rejet de toute forme de discrimination et le respect des cultures dans un esprit de tolérance, ce qui permet au système éducatif de prendre en compte les minorités.

Le Décret royal de 1995 du ministère de l'Éducation nationale officialise la reconnaissance de la pluralité socioculturelle en préconisant une approche interculturelle en éducation afin de promouvoir la tolérance et la reconnaissance mutuelles et prévenir les problèmes d'exclusion sociale et de discrimination⁹. Cette orientation relève toujours de la compensation des inégalités avec l'objectif d'intégrer ces enfants à la culture nationale (Battres, Paz, 2001), mais prend en compte la diversité culturelle. Il ne s'agit pas d'un égalitarisme formel comme en France, mais d'un universalisme intégrateur visant à concilier la diversité culturelle et la transmission de valeurs et de connaissances universelles, avec pour fondement les exigences éthiques de l'éducation interculturelle et une approche concrète des individus (Dittmar, 2006, p. 199). Cette conception originale se présente comme une synthèse entre le pluriel et l'universel, la diversité et l'égalité.

Durant ces dernières années, la dimension interculturelle prend le pas sur l'approche compensatoire en devenant une finalité de l'éducation, notamment grâce aux pratiques enseignantes visant à travailler les attitudes et l'acquisition de compétences transversales

favorisant l'ouverture d'esprit des élèves. La mise en cohérence entre le discours des enseignants et les politiques éducatives en matière d'éducation interculturelle s'effectue sur la base et du pluralisme, qui ne contredit pas les principes d'égalité et d'autonomie, et de l'universel, qui renvoie à l'interaction solidaire des cultures.

Si l'éducation interculturelle a été conçue à l'origine pour répondre aux besoins des migrants de milieu défavorisé, elle concerne maintenant tous les élèves et vise un processus de transmission à la fois d'une culture et d'un savoir critique à son sujet (Garcia Castano, Pulido Moyano, 1993, p. 8). Les valeurs de réciprocité, de décentration et d'altérité sont centrales dans l'approche espagnole de l'éducation interculturelle qui s'inscrit dans une logique de développement individuel et collectif où l'identité individuelle est pensée à la croisée des cultures. En évitant de traiter des différences et d'amener le sujet à construire seul ou au sein de sa communauté ethnique son identité, cette orientation permet de dépasser les schémas dualistes de la discrimination positive ou de l'assimilation/compensation qui demeurent exclusifs.

Actuellement, l'éducation interculturelle est une priorité dans le système éducatif espagnol, qu'il s'agisse des orientations nationales ou régionales¹⁰. Elle se base sur les valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre et de coexistence pacifique des communautés. Néanmoins, si la dimension interculturelle est manifeste, surtout depuis le milieu des années 1990, les questions relatives à la diversité, notamment régionale, sont plus anciennes. Cette expérience de la diversité au niveau constitutionnel semble avoir favorisé cette inclinaison pour l'éducation interculturelle. Le traitement de l'interculturalité en Espagne se décline notamment à partir des rapports entre la diversité et la nationalité, la religion et la provenance géographique. Cela tend à favoriser un enfermement de la diversité dans les dimensions nationales, religieuses et régionales (Garcia Castano, Granados Matinez, 1999, p. 82). Cette ouverture de la forme scolaire à la langue, à l'histoire, à la culture des nationalités et des régions ne semble pas avoir été mise à profil pour valoriser celle des gitans qui, du fait de leur « extraterritorialité », demeurent encore stigmatisés (Fernandez Enguita, 1998, p. 137). Examinons maintenant comment une éducation interculturelle a été mise en place dans les régions de l'Andalousie et de la Catalogne.

L'Andalousie

L'éducation interculturelle est introduite officiellement le 18 novembre 1998 en Andalousie. Elle s'inscrit en conformité avec la LOGSE de 1990. En adoptant ainsi la Loi sur la solidarité en éducation, le Parlement andalou ordonne une réforme du système éducatif en prévoyant notamment un élargissement des mesures relatives à la diversité culturelle afin de « promouvoir des conduites et des attitudes de respect et de communication envers la pluralité des cultures [et] des actions favorisant le respect de l'identité culturelle de l'élève » (Junta de Andalucía, 2000, p. 128). Il est question de renforcer la valeur de l'interculturalité en intégrant à l'éducation scolaire la richesse de la diversité, à commencer par la connaissance et le respect de la culture de chaque groupe minoritaire, tout en favorisant le développement de la communication et du respect entre tous les acteurs de la communauté scolaire, quelles que soient les capacités et la situation sociale et culturelle de chacun d'entre eux (*Ibid.*, p. 120, objectifs 2 et 3). L'objectif ne se limite pas à compenser les déficits scolaires liés à l'éloignement culturel, notamment linguistique, mais vise aussi à éviter dès le départ tout effet de stigmatisation de l'élève par rapport à ses différences : il s'agit avant tout que « l'élève apprenne à se construire dans des contextes pluriculturels » (*Ibid.*, p. 128), ce qui implique une stratégie globale d'éducation interculturelle.

En 2001, l'adoption du Plan de vigilance des élèves migrants présente les objectifs de l'éducation interculturelle introduite par la Loi sur la solidarité en éducation. Le caractère multiculturel de la société andalouse y est affirmé ainsi que le constat de l'accroissement des populations immigrées, aussi bien en milieu urbain que rural. Cela a pour conséquence une augmentation des élèves migrants dans les écoles. Cependant, si l'éducation interculturelle est préconisée comme la réponse du système éducatif pour faire face aux nouvelles caractéristiques et demandes socioculturelles, elle est également prônée pour valoriser la reconnaissance et le respect des droits de l'Homme chez les élèves (Junta de Andalucía, 2001, p. 3). L'idée centrale est d'envisager le passage du multiculturalisme, qui se limite à une « reconnaissance formelle de la diversité », à l'interculturalisme, qui considère « l'interaction culturelle comme un fait éducatif à part entière obligeant à penser les relations de cultures dans le cadre d'un projet éducatif et social » (*Ibid.*, p. 10). L'école est pensée comme un « lieu privilégié pour l'éducation interculturelle », permettant « l'intégration scolaire des minorités culturelles défavorisées » et favorisant une éducation à l'altérité qui permet de « se mettre à la place de l'autre ... pour comprendre ce qu'il pense et ce qu'il sent » (*Ibid.*, p. 11).

Concernant les élèves primo-arrivants, un dispositif spécifique, les classes temporaires d'adaptation linguistique¹¹, vise à répondre à leur besoin de communication immédiate. L'enseignement est itinérant et se présente sous la forme d'un soutien personnalisé pour que chaque élève puisse accéder rapidement aux connaissances basiques de la langue d'accueil et intègre le cycle normal des apprentissages. L'objectif se limite à l'acquisition d'un vocabulaire et d'expressions pour la communication orale et de règles relatives à la vie scolaire. Cette période de transition ne dépasse pas un trimestre, mais permet d'atténuer la violence culturelle de l'institution scolaire à l'égard de l'élève primo-arrivant et d'éviter qu'il se sente discriminé. Cette expérience se base sur les travaux du Laboratoire d'Études Interculturelles de l'université de Grenade (LdEI) qui a joué un rôle de premier plan¹² dans la reconnaissance et l'instauration de l'éducation interculturelle par la communauté autonome d'Andalousie, mais aussi l'État espagnol.

La Catalogne

Dans le cadre d'un accord en matière d'éducation compensatoire entre le ministère de l'Éducation et des sciences et le Département d'éducation de la *Generalitat* de Catalogne en 1990, il a été convenu de soutenir l'intégration complète de jeunes socialement marginalisés, issus principalement des milieux gitans et arabes. La méconnaissance de la langue d'enseignement et l'absence d'assiduité chez ces élèves, mais aussi les difficultés pour mettre en place un soutien personnalisé chez les enseignants, conduisent à l'organisation d'actions spécifiques par la *Generalitat* : formations et conseils aux enseignants, élaboration d'outils spécifiques, financement de matériel didactique et instauration de mesures alimentaires au sein des écoles. L'éducation interculturelle est préconisée, avec comme objectifs d'élaborer un projet de centre interculturel, de développer un curriculum inclusif, d'établir une approche transversale et d'utiliser des outils d'enseignement représentatifs de la diversité (Lluch, Salinas, 1995). Cependant, ce genre d'appui spécifique a été restreint à certains établissements recevant davantage d'élèves extracommunautaires, du fait du nombre limité de personnels formés à cet effet (Samper Rasero *et al.*, 2000, p. 140).

Ce n'est qu'en 1996 que le ministère de l'Éducation de Catalogne généralise la prise en compte de la diversité à l'ensemble des établissements scolaires. Du fait de ses origines multiculturelles, il est décidé de faire passer progressivement la Catalogne à un modèle interculturel, en recherchant l'harmonie à partir de la diversité. L'éducation interculturelle ne

concerne plus seulement les enfants issus des minorités, mais l'ensemble des élèves et devient central dans les curricula. Chaque établissement scolaire a l'obligation de préparer ses élèves à vivre dans une société catalane interculturelle.

La *Generalitat* considère qu'il est nécessaire de développer chez les élèves des attitudes favorisant l'esprit d'ouverture, le respect, la tolérance, le dialogue, la cohabitation, le sens critique, la résolution de conflits et l'affirmation de l'identité individuelle. Celles-ci visent à en faire des citoyens dans une société où les identités culturelles singulières sont acceptées dans un cadre devenant de plus en plus multiculturel, ouvert et flexible. La compétence interculturelle est donc considérée comme centrale. Elle a pour base une formation personnelle qui a pour fondements des repères culturels solides et une capacité à reconnaître la richesse de la pluralité culturelle. L'approche interculturelle n'est pas considérée comme un travail supplémentaire par les enseignants, mais comme un enrichissement de la formation des élèves.

Le problème se pose au niveau des moyens humains et financiers mis en place pour assurer une formation à l'éducation interculturelle pour l'ensemble du corps enseignant, ce qui tend à limiter l'étendue de cette approche. Du fait de la distance entre la forme scolaire et les élèves issus des groupes minoritaires, comme les Gitans, les attentes et les attitudes des parents devant l'école peuvent entraîner des divergences d'opinion et des conflits entre les différents intervenants, mais aussi ralentir les progrès à cause de l'inaction de certains d'entre eux (*Ibid.*, pp. 141-142). Par ailleurs, si les programmes d'immersion linguistique ont été largement acceptés par les parents d'élèves, les progrès constatés dans l'usage scolaire du catalan, notamment à l'écrit, n'ont pas eu pour conséquence son développement dans le contexte familial. Dans certains quartiers, l'utilisation courante du catalan peut être minoritaire, ce qui favorise un bilinguisme passif chez de nombreux immigrés et leurs enfants. Cependant, cette séparation entre langue scolaire et langue sociale n'est pas vécue comme problématique pour une grande partie des sous-groupes de la population catalane, puisque le catalan est valorisé à la fois économiquement comme un instrument de mobilité sociale, et culturellement comme élément de distinction (*Ibid.*, p. 142).

La République Tchèque

L'éducation interculturelle en République Tchèque repose principalement sur la scolarisation des enfants issus de la minorité rom. Dans les années 1950-1960, Les politiques éducatives à leur égard relèvent de l'assimilation à la culture dominante et à la majorité nationale. En 1958, une loi du Parlement concerne le droit de sédentariser les gens du voyage. Ceux-ci sont contraints à s'installer dans la région des Sudètes, dans le cadre de la « dispersion encadrée » qui s'effectue entre 1960 et 1969, suite à l'évacuation de la minorité allemande établie dans cette région lors de la Seconde guerre mondiale. Néanmoins, les Roms commencent à s'organiser et s'opposent à cette politique d'assimilation. Cela conduit le gouvernement à mettre en place une politique scolaire d'intégration durant les années 1969-1973. Une directive sur « les négligences de l'éducation des enfants Roms » impose leur scolarisation dans des classes d'adaptation, les « écoles spéciales », qui accueillent traditionnellement des enfants déficients mentaux.

Les « propositions sur l'éducation préscolaire et scolaire des enfants roms » en 1975 continuent à considérer les enfants roms comme des déficients mentaux. Ces derniers sont massivement scolarisés dans les écoles spéciales, à l'insu même des familles. Ces orientations politiques des années 1970 contribuent à entretenir la fracture socioculturelle entre les Roms et la majorité tchèque. Les différences linguistiques des enfants roms sont écartées afin de réduire les exigences relatives à la maîtrise de la langue d'accueil, ce qui permet aux enseignants de

considérer que les Roms disposent de capacités intellectuelles moindres que les autres enfants, puis de leur attribuer une « déficience mentale » afin de les écarter de l'enseignement normal et justifier un enseignement séparé dans les écoles spéciales qui ne tiennent pas compte des objectifs du premier. Les Roms étant scolarisés dans des conditions profondément inégalitaires qui ne tiennent aucun compte de leurs singularités culturelles et linguistiques, la politique scolaire d'intégration est un échec. En favorisant la ségrégation scolaire des enfants roms, elle prépare leur exclusion sociale et professionnelle (Dittmar, 2006, pp. 131-132).

Il faut attendre l'avènement d'une politique démocratique avec la fédération tchécoslovaque pour que les questions des relations entre les minorités ethniques, les nationalités et les nations, entre les États et à l'intérieur de chacun d'entre eux, prennent de l'importance. La Tchécoslovaquie modifie alors en 1990 sa Constitution en se reconnaissant État multinational. Un an plus tard, la Charte des droits fondamentaux et des libertés concernant les droits des nationalités et des minorités ethniques est promulguée. Elle permet à chaque individu de développer sa propre culture avec ses membres, de créer des associations culturelles, de distribuer et de recevoir de l'information dans sa langue maternelle et de bénéficier du droit à l'éducation dans cette dernière.

Lorsque la Tchécoslovaquie se divise en deux États indépendants en 1992 : la République Tchèque et la République Slovaque, la population de l'État tchèque demeure relativement homogène culturellement : selon les chiffres officiels qui tendent à minorer le pourcentage des minorités, notamment les Roms, 95% de la population est tchèque, silésienne ou morave, tandis que 3,1% est slovaque. Les minorités sont polonaise (0,6%), allemande (0,5%) et rom (0,3%), tandis que les effectifs des immigrants temporaires restent faibles. Cependant, la question de la coexistence entre la majorité et les minorités nationales est à la base de la cohésion nationale. Un Conseil pour les nationalités est mis en place par le gouvernement tchèque afin d'organiser le cadre législatif des relations entre le groupe majoritaire et les minorités à partir des principes des droits de l'Homme. Il apparaît que les relations entre Tchèques et Roms présentent les difficultés les plus importantes. Les Roms qui vivent sur le territoire n'ont pas tous la nationalité tchèque et représentent plus de 300.000 personnes. Leurs différences culturelles par rapport aux autres composantes de la nation tchèque et leur importance numérique amènent le gouvernement à rechercher des solutions pour éviter leur stigmatisation et favoriser leur intégration (*Ibid.*, p. 129).

Suite à l'adoption de la Charte sur les droits des minorités, des programmes de recherche sur la langue et la culture roms sont mis en place. L'objectif est de favoriser le dialogue et les échanges, tout en luttant contre les formes de discrimination à l'égard des Roms, à commencer par les enfants en milieu scolaire. L'égalité des chances devant l'emploi et le savoir est recherchée. Au début des années 1990, la moitié des facultés d'éducation présente des recherches dans le domaine de l'éducation interculturelle en collaboration avec les instituts de formation des enseignants (Kotasek, Ruzicka, 1994, note p. 133). Depuis, la plupart des universités effectuent des recherches interdisciplinaires en éducation interculturelle à partir des problèmes posés par la scolarisation des enfants roms. Cette dynamique continue à être organisée en collaboration avec les instituts de formation des enseignants, mais aussi les établissements scolaires. Ces recherches s'orientent à la fois vers les questions relatives au processus d'identification des Roms à leur propre culture et vers celles qui concernent d'autres cultures dans une perspective démocratique et humaniste.

La pédagogie intégrative est alors préconisée pour les élèves roms par le ministère de l'Éducation. Elle tente de prendre en compte leurs singularités culturelles, tout en essayant de les intégrer dans un processus d'apprentissage commun avec les autres élèves. Avec la création des classes préparatoires en 1994, les enfants roms sont intégrés dans les projets

d'école qui s'inscrivent ainsi officiellement dans une orientation d'éducation interculturelle institutionnalisée.

En 1997, la République Tchèque ratifie la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales du Conseil de l'Europe tandis que la Charte des droits fondamentaux et des libertés est renforcée en juin 2001 par celle sur les minorités ethniques qui officialise l'usage du bilinguisme dans le système éducatif. La formation des enseignants intègre l'enseignement de la culture et de la langue rom afin de répondre à la diversité culturelle, notamment dans les écoles fréquentées massivement par les Roms. Au primaire, des classes préparatoires à l'intention des enfants aussi bien tchèques que roms sont organisées. Elles sont conçues afin d'éviter toute stigmatisation ou tout risque de replis identitaire. Dans le cadre du programme d'éducation alternative « nouvelle école », dix-huit nouvelles classes préparatoires sont créées en 1997. Des cours de langue et d'histoire rom sont dispensés aux enseignants tchèques. Des assistants éducateurs roms interviennent dans les classes préparatoires pour développer et améliorer les relations de coéducation avec les familles roms et soutenir leurs enfants quand ils rencontrent des difficultés scolaires. Cependant, l'objectif demeure l'accès aux apprentissages fondamentaux afin d'intégrer ces élèves au cursus ordinaire, avec une régulation pluraliste au sein de l'institution scolaire.

En intégrant un personnel éducatif rom aux écoles tchèques et en organisant des curricula qui prennent en compte la langue et la culture roms, les classes préparatoires de l'école tchèque incorporent une forme de réciprocité culturelle avec des acteurs engagés dans le même travail de lutte contre l'échec scolaire. Ce dispositif va au-delà de la discrimination positive puisque la culture ne sert pas seulement à compenser un déficit scolaire, mais se présente comme une condition de la pluralité culturelle en République Tchèque (Dittmar, 2006, p. 165). Au secondaire, il est prévu de mettre en place un enseignement bilingue pour les Roms, des cours étant dispensés dans les langues rom et tchèque, avec l'objectif d'un bac bilingue. Les enseignants désignés à cet effet doivent avoir suivi une formation en langue et culture roms et déjà participé à des interventions d'action sociale auprès de la communauté rom dans le cadre du programme de valorisation à l'intention des familles ayant des enfants en difficulté scolaire (*Ibid.*, p. 22).

Ces nouvelles initiatives politiques, scientifiques et pédagogiques visent à la fois l'intégration scolaire des enfants roms et un processus d'acceptation pluraliste basé sur la communication interculturelle. Néanmoins, si ces mesures et ces résultats partiels (programme d'éducation alternative et établissements-pilotes d'enseignement bilingue pour les Roms) permettent de répondre aux critiques des institutions européennes et des représentants Roms, ils restent encore limités. En effet, en s'intéressant essentiellement aux populations roms, au-delà des classes préparatoires qui visent un traitement égalitaire entre les élèves, cette éducation peut présenter un risque de stigmatisation. De même, le travail social, qui renforce la coéducation entre l'école et les familles roms, n'est pas effectué dans un cadre institutionnel cohérent, ce qui pose un problème en matière de formation initiale des futurs enseignants qui n'apparaissent pas toujours prédisposés à intégrer les différences culturelles et linguistiques dans leurs pratiques pédagogiques (*Ibid.*, pp. 152-153). Cette prise en compte des différences dans les écoles repose donc principalement sur le personnel éducatif, et notamment sur la capacité d'ouverture des enseignants, puisque les curricula et les savoirs scolaires n'ont pas vraiment été transformés. Ainsi, l'ouverture de l'école aux différences ne semble pas encore élargie à l'ensemble du système éducatif tchèque.

Convergence et divergences...

En guise de conclusion, nous allons présenter les principales convergences et divergences des orientations éducatives relevant de l'interculturel et du pluriculturel, tout d'abord au niveau des pays européens, puis entre le modèle assimilationniste républicain français et celui du pluralisme communautaire étasunien.

Depuis les années 1990, dans la plupart des pays européens, l'approche éducative tend à s'orienter vers une éducation interculturelle concernant les élèves des minorités et des migrants, ainsi que ceux du groupe majoritaire. Elle apparaît appropriée et nécessaire à tout contexte pluriculturel en permettant à l'ensemble des élèves d'acquérir des connaissances relatives aux différentes cultures qui les entourent ou qu'ils ont en partage afin de réduire leurs préjugés, de comprendre l'interdépendance entre ces cultures, de favoriser chez eux une réflexion à l'égard du racisme, des discriminations ou des inégalités culturelles, et leur permettre de pouvoir échanger sans faire preuve d'ethnocentrisme, voire à développer une pensée critique sur les discriminations institutionnelles et les origines des inégalités sociales.

Nous pouvons constater que les approches interculturelles, dans les systèmes éducatifs de Grande-Bretagne, d'Irlande du Nord, d'Espagne et de République Tchèque – à l'image de ceux des autres États européens – divergent du fait de l'histoire singulière de chaque pays et des populations qui y résident, mais qu'une certaine convergence dans leurs modalités éducatives et pédagogiques se dégage, assez souvent dans l'esprit des recommandations et de la législation européenne.

Cependant, la définition de l'éducation interculturelle et son développement ultérieur diffèrent d'un pays à l'autre. En Grande-Bretagne, l'éducation « interculturelle » est différenciée de l'éducation anti-raciste : la première s'intéresse aux notions de diversité culturelle et de respect à l'égard d'autrui, tandis que la seconde est plus ciblée sur la dimension sociopolitique et critique. Dans les autres pays, l'éducation interculturelle est mise en place pour répondre aux besoins d'une société pluriethnique ou aux problèmes posés par l'immigration. Elle vise notamment à éviter toute forme d'essentialisme et à ce que les individus ne se sentent pas prisonniers de l'identité ethnique de leur groupe culturel, mais puissent construire leur identité en interaction avec la société ou la nation dans laquelle ils vivent. En France, l'approche privilégie le vocabulaire juridique comme la nationalité ou les témoins de déplacements géographiques (migrants, immigrés), tandis que le principe républicain sur lequel elle repose est questionné. En Espagne, le modèle centralisateur castillan a été mis en cause suite aux revendications autonomistes depuis la fin de la dictature franquiste. Le modèle français présente une dimension fortement intégrative et parfois assimilatrice de la cohésion sociale, tandis que celui des Espagnols, et dans une certaine mesure celui des Britanniques, sont plutôt conçus comme une juxtaposition de groupes culturels relativement indépendants les uns des autres, ce qui tend à lier plus fortement la cohésion sociale à l'éducation. Dans d'autres pays, le modèle pluriculturel prétend assurer la cohésion sociale, soit par une coexistence de différents systèmes culturels, soit par une intégration individuelle par l'instruction. Par ailleurs, selon le type d'école ou l'âge des enfants, les contenus de l'éducation interculturelle varient : par exemple dans le primaire, les élèves vont être amenés à prendre conscience des différences et à ne pas les rejeter, tandis qu'au secondaire, ils pourront prendre position contre les inégalités culturelles. Dans la formation professionnelle, ce sera plutôt une approche instrumentale de l'éducation interculturelle qui sera utilisée (Leeman, 2003, pp. 33-34).

En Espagne, en France et en République Tchèque, l'objectif de l'égalité des chances peut être considéré comme la priorité dans la gestion du pluralisme en éducation.

En Espagne, le pluralisme culturel, déjà intégré dans l'éducation à la citoyenneté, fait partie des objectifs de l'Éducation nationale. La reconnaissance des appartenances culturelles renforce l'objectif d'une cohésion sociale : c'est à partir de la diversité que l'on peut éduquer à l'égalité au-delà des appartenances culturelles, en évitant de confondre le principe avec la finalité. Cet universalisme critique prend en considération à la fois les rapports réels entre individus et le principe de réciprocité permettant le dialogue interculturel.

En France, l'idéologie républicaine considère que l'école a pour fondement de permettre à l'individu d'accéder à l'universel en le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance : l'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison « universelle » sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu. Pourtant, la connaissance critique, en tant que telle, ne devrait-elle pas favoriser le respect des différences d'une manière égale à ce qui nous est propre et non pas chercher à déprécier les premières et à magnifier le second ?

L'éducation interculturelle en Espagne, en réconciliant l'égalité avec la diversité, répond davantage à cette acceptation de la critique et au principe de réciprocité entre les cultures qui l'orientent. Elle permet également de voir que la conception libérale du sujet qui prévaut en France n'est pas suffisante en soi, parce qu'elle fait l'économie du pluralisme concret des individus, sans mise à l'épreuve effective de la critique, dévoilant ainsi sa prétention universaliste. En Espagne, l'éducation interculturelle vise à montrer ce qu'il y a de commun entre les individus au-delà de leurs différences. L'interculturel est reconnu comme l'une des finalités de l'éducation. En reconnaissant la diversité, elle permet de dépasser la question des différences et donc de clarifier les objectifs de l'action éducative face à la diversité. L'école n'a pas la prétention d'apporter une solution à la culture nationale, d'autant plus que cette dernière relève d'une différence construite historiquement (Garcia Castano, Granados Matinez, 1999, p. 20), mais elle peut favoriser une attitude réaliste ayant du sens à notre époque, sans se limiter aux schèmes culturels de la tradition nationale. En mettant à distance le monde pour mieux le retrouver, l'éducation interculturelle en Espagne se présente comme une réflexion relative à la construction de l'unité dans la pluralité : elle relève donc d'une pédagogie de l'altérité, ce qui lui permet de s'écarter d'une remise en question de la légitimité du modèle national. Contrairement à la France et à l'Espagne, la République Tchèque reconnaît les minorités culturelles tout en prenant en considération leurs valeurs dans la transmission des savoirs. Si en Espagne et dans une moindre mesure en France, l'éducation interculturelle est un outil pour la promotion de l'égalité des chances, en République Tchèque, elle semble relever d'une stratégie d'ensemble afin de garantir l'égalité entre les cultures, au-delà du rapport de force entre majorité et minorité.

L'éducation multiculturelle a été développée aux États-Unis, au Canada et en Australie, tandis qu'il est plutôt question d'éducation interculturelle en Europe où le terme « multiculturel » est considéré comme trop statique. Par exemple aux Pays-Bas, le terme « interculturel » a été choisi pour montrer que les cultures avaient une influence réciproque dans la société (Leeman, 2003, p. 32). La conception du multiculturalisme en Europe est différente de celle des États-Unis car elle s'applique avant tout aux minorités ethniques ou aux populations migrantes qui ont pour obligation de s'intégrer dans des États dotés d'une tradition nationale ancestrale (notamment en Europe de l'Ouest). Elle permet à chaque individu d'appartenir à une communauté qui soit différente de celle de l'État ou de la nation. En reconnaissant la

présence de différents groupes culturels dans un pays, elle va chercher à gérer cet état de fait que représente la pluralité. Nous passons du multiculturel à l'interculturel quand les interactions entre les groupes culturels et entre les personnes sont prises en compte, et non pas uniquement leurs différences et leur reconnaissance.

Entre le modèle français assimilationniste à la culture républicaine et celui du pluralisme communautaire étasunien, d'autres orientations pourraient intéresser la recherche relative à l'éducation interculturelle. En France, des mesures compensatoires comme les zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont mises en place, mais contrairement aux États-Unis où les populations cibles sont clairement identifiées, elles visent uniquement à répondre à des handicaps sociaux et non pas culturels. Le modèle républicain français se refuse toujours à reconnaître les minorités ou les groupes ethniques au nom de l'indivision de la Nation. L'intégration concerne seulement l'individu et non le groupe. Aux États-Unis, les différences culturelles des individus s'expriment à travers leur appartenance à des groupes identitaires distincts qui permettent d'organiser la pluralité des personnes. Cette distinction, visible tant par les membres du groupe que par les autres citoyens, peut tout aussi bien être engendrée pour des raisons de loyauté, d'entraide, de racisme ou de discrimination (Body-Gendrot, 1992). Concernant les programmes spécifiques aux nouveaux arrivants qui s'inscrivent dans la confrontation entre les cultures d'accueil et d'origine, la notion de culture d'origine en France est substituée à celle d'identité culturelle aux États-Unis. En France, ce dispositif vise l'assimilation à la culture nationale après une courte période d'adaptation où il s'agit de combler les lacunes relatives à l'apprentissage de la langue d'accueil. Aux États-Unis, ces programmes relèvent davantage d'un enseignement bilingue afin de maintenir à la fois l'élève dans sa culture d'origine tout en l'ouvrant à la culture nationale.

Cette orientation qui renforce le sentiment identitaire est-elle encore pertinente dans la durée ? Aux États-Unis, ces programmes spécifiques nécessitent des enseignants et un personnel spécialisés et donc des formations longues. Actuellement, elles concernent principalement les Latino-américains. En France, ils sont organisés à l'intention d'un public diversifié selon les vagues successives d'immigration et sont orientés, en partie selon des accords bilatéraux avec les pays d'origine, en partie comme concessions aux structures européennes, à commencer par les résolutions du Conseil de l'Europe. Après les Africains (et notamment les Maghrébins), ce sont de plus en plus des élèves issus des pays de l'Europe de l'Est, à commencer par les gens du voyage comme les Roms, qui contribuent au remplissage de ces classes. Cependant, les enseignants qui en sont chargés ne suivent pas toujours de formation spécifique, tandis que dans le cadre des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO), le ministère de l'Éducation nationale continue à s'en remettre à des enseignants étrangers, formés et rétribués par leur pays d'origine. En marginalisant les dispositifs concernant les enfants de migrants, il évite de ce fait leur institutionnalisation, ce qui est sensiblement différent aux États-Unis avec la mise en place de programmes spécifiques pour les élèves et de formations spécialisées pour les enseignants. En refusant de prendre en considération les différences au nom de l'unification de l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation nationale en France endosse le risque de négliger une partie des élèves dont la charge lui incombe au moins juridiquement.

Cependant, jusqu'à quel point une différenciation des institutions serait souhaitable ? Est-il possible de transcrire une aspiration multiculturelle évitant à la fois un universalisme abstrait négateur des différences culturelles et les communautarismes ? Jusqu'où et comment dispenser à ces enfants issus de l'immigration un enseignement de langue d'origine en valorisant leur culture, tout en les invitant à entrer dans la langue et la culture de la société d'accueil (Wieviorka, 1997) ? Plus généralement, comment traiter à l'école des différences

ethniques, culturelles, religieuses et quelles différences prendre en considération ? Est-ce que le risque peut être de provoquer la reconnaissance de « minorités officielles » qui pourraient alors, du fait de leur statut collectif, réclamer des droits spécifiques ?

En France, la poursuite des ELCO pour les immigrés qui s'installent durablement avec leurs familles ne semblerait plus pertinente, la plupart des enfants de deuxième génération étant intégrés culturellement sinon socialement. Des études ont montré qu'à niveau social équivalent, les élèves issus de l'immigration réussissaient aussi bien sinon mieux que les autres. Cependant, de nouvelles populations sont concernées. Par ailleurs, l'adoption du multiculturalisme comme politique éducative est considérée comme un risque pour la cohésion sociale. Au nom de la sauvegarde de cette dernière, les politiques évitent alors de prendre des mesures spécifiques aux populations minoritaires.

Aux États-Unis, si le multiculturalisme est reconnu officiellement, il est souvent travaillé par des luttes de pouvoir, notamment au sein des districts scolaires locaux. Sans réelle médiation de l'État, les communautés, souvent livrées à elles-mêmes, essaient de préserver leurs intérêts exclusifs. Ainsi, l'enseignement bilingue peut parfois alimenter des luttes de pouvoir entre minorités ou communautés, ce qui peut conduire celles-ci à s'opposer par des revendications visant à s'exclure mutuellement, mais aussi à casser les décisions prises par les tribunaux qui favorisaient leur intégration réciproque. Il semble donc que le maintien d'un enseignement bilingue conduise, dans certains cas, à passer de la reconnaissance d'une culture d'origine à la défense d'une identité culturelle, et donc à entraîner non pas une légitimation de la diversité, mais un repli identitaire.

Alors qu'en Australie ou au Canada, l'État fédéral a adopté une politique multiculturelle par le haut visant à assurer une équité entre toutes les minorités, ce n'est pas le cas aux États-Unis où, malgré les incitations fédérales, les politiques éducatives relèvent des compétences des États et des districts, ce qui, malgré le contexte juridique, tend à limiter celles concernées par le multiculturalisme à certains districts, voire à certaines écoles. Le multiculturalisme peut alors favoriser la juxtaposition de différentes communautés et assez souvent, des pratiques de ségrégation ou de discrimination. Sans liens ou relations entre les individus ou les communautés, le multiculturalisme perd ici tout son intérêt. Les programmes multiculturels dans un environnement ségrégué peuvent être aussi une manière de dire qu'il y a intégration là où elle n'existe pas et là où elle a échoué par d'autres moyens, comme le *busing*. Certains iront même jusqu'à préconiser la non-mixité, afin d'améliorer les résultats d'une minorité, et donc s'absoudre de l'obligation du principe d'hétérogénéité qui prévaut normalement dans les écoles publiques.

Si en France, le modèle républicain d'intégration ne prend pas en compte la réalité des identités multiples et si aux États-Unis le multiculturalisme débouche assez souvent sur des dérives communautaristes, un modèle intermédiaire pourrait-il apparaître, en s'inspirant peut-être des politiques éducatives interculturelles de certains pays européens, comme l'Espagne ou la République Tchèque ? L'idée serait d'ouvrir l'école à la diversité culturelle, tout en évitant un cloisonnement ou une confrontation qui favoriserait une mise en exergue des différences et des replis identitaires. Cela pourrait déboucher sur l'idée d'un « vivre ensemble » avec une école commune dans laquelle les cultures seraient appréhendées dans le cadre de leurs apports à la culture et au savoir universels en excluant toute tentative de hiérarchisation ou tout processus de domination (Meunier, 2008b).

Notes

1. L'école interactionniste reprend l'héritage de G.H. Mead qui, dans *L'esprit, le soi et la société* (1934), défend l'hypothèse que la société se construit et se conçoit comme « un effet émergent » résultant des échanges interindividuels. L'école se manifeste aussi par sa prédilection, héritée de la première École de Chicago, pour les enquêtes de terrain sur les petites communautés et l'usage de méthodes qualitatives (biographie, immersion, entretiens, observations participantes, ...). La reconnaissance institutionnelle de la perspective interactionniste est obtenue par la création de la *Société pour l'étude de l'interaction symbolique*. Elle est ensuite renouvelée par une nouvelle génération de chercheurs : Howard Becker, Erving Goffman, Eliot Freidson, Edwin Lemert, David Matza, Anselm Strauss, Barney Glaser. Selon eux, l'interaction (et donc l'individu) constitue l'atome logique de l'activité sociale et doit rester l'objet principal de l'analyse sociologique. Aussi n'existerait-il pas de faits sociaux extérieures aux individus.
2. Cependant, si elle concerne la plupart des groupes immigrés, ce n'est toujours pas le cas des Aborigènes, ce qui peut sembler paradoxal.
3. Il sera remplacé par le ministère de l'Immigration et de la citoyenneté en 1997.
4. L'histoire canadienne des politiques discriminatoires, de ségrégation raciale dans les écoles, d'assimilation forcées des populations indigènes, de restrictions raciales concernant l'immigration, etc. n'est pas encore réellement assumée par l'État et se présente en contradiction avec son idéologie d'acceptation de la diversité. Voir à ce propos N. Bissoondath 1994, *Selling Illusions : the cult of multiculturalism in Canada*, Penguin, Toronto, ON.
5. À cet effet, quatre juges nommés par Nixon vont siéger à la Cour suprême.
6. Public Law 92-318, June 23, 1972, Section 901.
7. Public Law 94-380, subpart 2 section 204.
8. Ley organica de ordenación del sistema educativo, 1/1990, 3 octobre, articles 1 et 2.
9. Real Decreto 696/1995, *Ministerio de Educación y Ciencia*.
10. Ley Orgánica 1989 ; Reales Decretos, 1991 & 1995, MEC.
11. Aula temporal de adaptación lingüística (ATAL).
12. Le LdEI a été créé en 1995 dans le cadre du Plan andalou d'investigation et s'est appuyé sur diverses initiatives qui lui ont permis d'élaborer une réflexion relative aux finalités de l'éducation interculturelle dans le système scolaire. Les politiques scolaires en Andalousie vont s'élaborer à partir des résultats scientifiques provenant des recherches du LdEI. Ainsi, un protocole d'évaluation sur la mise en place de l'éducation interculturelle est élaboré en 2003 dans le cadre du plan de vigilance des élèves migrants.

Bibliographie

- ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, M. J. *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*, Salamanca : Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca, 2004.
- ALLADIN M. I. *Racism in Canadian Schools*, Toronto : Harcourt Brace, 1996.

- ALLEMANN-GHIONDA C., GOURMOËNS (DE) C., PERREGAUX C. *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg : Éditions Universitaires, 1999.
- BANKS J. A. « It's up to us », *Teaching Tolerance*, Fall, 1992.
- BARTOLOME L. « Beyond the methods fetish. Towards a humanizing pedagogy », *Harvard Education Review*, 64 (2), 1994, pp. 173-194.
- BATTRES C., PAZ (de) F. *Pupitres designales. Integrar o excluir : dilema del actual sistema educativo*, Madrid : Catarata, 2001.
- BENNETT C.I. *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*, Boston : Allyn & Bacon, 1999.
- BISSOONDATH N. *Selling Illusions : the cult of multiculturalism in Canada*, Toronto, ON : Penguin, 1994.
- BODY-GENDROT S. « Essai de définitions en matière de comparaisons internationales », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1992.
- BUTLER J. S. « The Return of an Open Debate », *Society*, March-April, 1996.
- CAMILLERI C. *et al. Stratégies identitaires*, Paris : PUF, 1990.
- CARLO (de) M. *L'interculturel*, Paris : Clé Internacional, 1998.
- CARPENTIER C., BELHANDOUZ H. Hétérogénéité culturelle, réussite scolaire et cohésion sociale dans une perspective européenne, in C. Carpentier (Coord.), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains*, Paris : L'Harmattan, 1999.
- CASTLES S. « Multicultural citizenship : a response to the dilemma of globalisation and national identity », *Journal of Intercultural Studies*, vol. 18, n°1, 1997, pp. 5-22.
- CLANET Cl. *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses universitaire du Mirail, 1990.
- COMMISSION D'ENQUETE SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET SUR LES DROITS LINGUISTIQUES AU QUEBEC. *Rapport : Livre I : La langue de travail ; Livre II : Les droits linguistiques ; Livre III : Les groupes ethniques*, Québec : Éditeur officiel, 1972.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.
- COX E. *Six Form Religion*, London : SCM, 1967.
- CRONE R., MALONE J. *Continuities in Education : the Northern Ireland schools curriculum project 1973-1978*, Windsor : National Foundation for Educational Research, 1979.
- DEI G.J.S. *et al. Reconstructing Drop-Out : A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*, Toronto : UTP, 1997.
- DELGENDRE N. *Le multiculturalisme et l'école. Approche comparée : Etats-Unis – France*, Thèse de doctorat en études anglaises et nord-américaines (S. Body-Gendrot, dir.), Sorbonne : Université Paris V, 2 vol., 1997.
- DfEE/QCA. *The National Curriculum for England : Citizenship*, London : Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999a.

- DfEE/QCA. *The National Curriculum for England : Non-Statutory Frameworks for Personal, Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 & 2*, London : Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999b.
- DfEE/QCA. *Personal, Social and Health Education at Key Stages 3 & 4*, London : Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999c.
- DITTMAR N. *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?*, Dittmar, 2006.
- DUFOUR J.-M. « Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle », in *Savoirs et connaissances, Actes du 5^{ème} Forum de la pédagogie*, 1991.
- DUNN S. L'éducation dans une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord, in M. Mc Andrew, F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, Paris : L'Harmattan, 2000.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M. *La escuela a examen. Análisis sociológico para educadores y otras personas*, Pirámide, 3^{ème} éd., 1998.
- FERREOL, G., JUCQUOIS, G. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, 2003.
- FLERAS A., ELLIOT J.L. *Multiculturalism in Canada : the challenge of diversity*, Scarborough, ON : Nelson, 1992.
- GALINO A., ESCRIBANO A. *La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Madrid : Narcea, 1990.
- GARCIA CASTANO F.J., GRANADOS MATINEZ A. *Lecturas para educación intercultural*, Madrid : Edición Trotta, 1999.
- GARCIA CASTANO F.J., PULIDO MOYANO R.A. « Multicultural education and cultural anthropology », *Revista de educación*, n° 202, 1993.
- GAY G. Multicultural teacher education, in Banks, Lynch, *Multicultural Education in Western Societies*, New York : Praeger, 1986, pp. 154-177.
- GOFFMAN E. *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit, 1974.
- GOLLNICK D. Multicultural education. Politics and practices in teacher education, in Grant C., *Research and Multicultural Education*, London : Falmer Press, 1992, pp. 218-239, 1992.
- GOLLNICK D.M., CHINN P.C. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, New Jersey : Merrill, 1998.
- GOODENOUPH W. *Culture, Language and Society*, California: Menlo Park, 1981.
- GRAGLIA L.A. « The Triumph of the Nondiscrimination Principle », *Society*, March-April, 1996.
- GRANT C., SLEETER C. The literature on multicultural education : Review and analysis, *Harvard Educational Review*, 37 (2), 1985, pp. 97-118.
- GROSSMAN H. *Teaching in a Diverse Society*, USA : Allyn and Bacon, 1995.
- GROUX D. (dir.). *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- HELLY D. « Le multiculturalisme canadien », *Hommes et Migrations*, n°1200, juillet, 1996.

- HENRY F. *et al.* *The Colour of Democracy : Racism in Canadian Society*, Toronto : Harcourt Brace, 1995.
- HMSO. *Education Reform (NI) Order*, Belfast : Her Majesty's Stationery Office, 1989.
- HOME OFFICE. *Building Cohesive Communities : A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*, London : Home Office, 2001.
- HUBERMAN M., POST L. «Does direct experience change preservice students perceptions of low-income minority children ?», *Midwestern Educational Researcher*, 5 (2), 1992, pp. 29-31.
- JACKSON R. *Rethinking Religious Education and Plurality : Issues in Religious Diversity and Pedagogy*, London : Routledge Falmer, 2004.
- JACKSON R. Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue : l'exemple de la Grande-Bretagne, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo*, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe, 2005.
- JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Plan para la atención del alumnado inmigrante en la Comunidad autónoma andaluza*, 2001.
- JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *El sistema educativo en Andalucía*, Curso 1998-99, 2000.
- KOTASEK J., RUZICKA R. *Training in multicultural education for primary school teachers in Czech Republic*, Rapport final au bureau international de l'éducation, Genève : UNESCO, 1994.
- LACORNE D. *De la crise de l'identité américaine. Du melting-pot au Multiculturalismo*, Paris : Fayard, 1997.
- LAINÉ S.W.M., SUTTON M. The Politics of Multiculturalism. A Three-Country Comparison, in C.J. Ovando, P. MacLaren (ed.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, Indiana, USA : McGraw-Hill Higher Education, 2000.
- LEEMAN Y. A. M. « School Leadership for Intercultural Education », *Intercultural Education*, vol. 14, n°1, 2003.
- LEICESTER M. « Antiracism versus the new multiculturalism: moving beyond the interminable debate », in J. Lynch, C. Modgil, S. Modgil, *Cultural Diversity and the Schools : Equity or Excellence ? Education and Cultural Reproduction*, London: Routledge/ Falmer, 1992.
- LLUCH X., SALINAS J. *Plan de educación intercultural. Programa de educación en valores*, Valencia : Generalitat de Valencia, 1995.
- LUND D.E. « Educating for Social Justice : making sense of multicultural and antiracist theory and practice with Canadian teacher activists », *Intercultural Education*, vol. 14, n°1., 2003.
- MAY S. *Critical Multiculturalism : Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London : Falmer Press, 1999.

- MC ANDREW M. *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Université de Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1986.
- MCLAREN P., MUNOZ J.S. Contesting Whiteness. Critical Perspectives on the Struggle for Social Justice, in C.J. Ovando, P. MacLaren (Eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, Indiana, USA : McGraw-Hill Higher Education, 2000.
- MEUNIER O. « Des prémices de l'éducation interculturelle à la variation des approches dans le contexte français », *Recherche et éducation. Revue électronique internationale francophone*, 2008a.
- MEUNIER O. *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?*, Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels », 2008b, 423 pages.
- MOODLEY K.A. Multiculturalism education in Canada : historical development and current status, in J.A. Banks, C.A. McGee Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New Cork : Macmillan, 1995, pp. 801-820.
- MOUGNIOTTE A. « L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence », in L. Marmoz, M. Derrij (coord.), *L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, 2001.
- MUJAWAMARIYA D. (coord.). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*, Québec : Les Éditions Logiques, 2002.
- MUJAWAMARIYA D. « Les minorités visibles face à la pratique d'enseignement : leçons à tirer d'expériences d'étudiants-maîtres dans un contexte francophone minoritaire », in C. Lessard, C. Gervais, *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Université de Montreal : Actes du VI^o colloque de l'AQUFOM, 2000.
- MULLARD C. *Anti-Racism Education : The Three O's*, Cardiff : National Association for Multiracial Education, 1984.
- PAINE L. *Orientation towards diversity : What do prospective teachers bring ?*, Rapport de recherche n°89-9, East Lansing, National Centre for Research on Teacher Learning, MI., 1989.
- PORCHER L. *L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1981.
- QCA. *Education for Citizenship and the Teaching and Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority, London, 1998.
- RATTANSI A. « Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism », in S. May, *Critical Multiculturalism : Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London : Falmer Press, 1999.
- REAL DECRETO. *Ministerio de educación y Ciencia*, 1995.
- RIST M. C. «Some like the Destination but not the Journey », *The American School Board Journal*, December, 1989.

- ROBINSON A. *The School Cultural Studies Project : a contribution to peace in Northern Ireland*, Coleraine : University of Ulster, 1981.
- SAMPER RASERO L., LLEVOT CALVET N., GARRETA BOCHACA J., CHASTENAY M.-H. Éducation et ethnicité : le cas catalan, in M. Mc Andrew, F. Gagnon F. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, Paris : L'Harmattan, 2000.
- SEDANO A., MARTIN F. « La recherche dans l'éducation interculturelle : analyse critique et perspective systémique », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse : PUM, n°3, 2000.
- SMART N. *Secular Education and the Logic of Religion*, Londres : Faber, 1968.
- TARDIF M., LESSARD C. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Belgique : De Boeck, 1999.
- THANK KHOI L. « Pluralisme et éducation : perspectives générales », *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée*, *Revue francophone d'éducation comparée*, n°48, mai, 1995.
- TRAUB J. « Oklahoma City – Separate and Equal », *The Atlantic Monthly*, September, 1991.
- TROYNA B. « Multiracial education : just another brick in the wall ? », *New Community*, 10, 1983, pp. 424-428.
- VINSONNEAU G. *L'identité culturelle*, Paris : A. Colin, 2002.
- WATT D., ROESSINGH H. *Inclusion and Language Minority Education : Curricular Implications*, Université de Calgary, 1994.
- WEINER L. *Preparing Teachers for Urban Schools*, New York : Teachers College Press, 1993.
- WIEVIORKA M. *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte, 1996.
- WIEVIORKA M. « Le multiculturalisme est-il la réponse ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 105, 1998.
- YOUNG I.M. *Justice and Politics of Difference*, New Jersey : Princeton University Press, 1990.

Resumen

Iniciadas en los años setenta, las orientaciones interculturales y pluriculturales en educación comienzan a ser tenidas en cuenta por la mayoría de los sistemas educativos. La diversidad y la pluralidad cultural se reconocen como una fuente de enriquecimiento en numerosas sociedades. La educación intercultural, permitiendo una apertura sobre la diversidad en el mundo y en su propia sociedad, se presenta como un medio para favorecer la reducción de los prejuicios, de los estereotipos, de las actitudes racistas y xenófobas y más ampliamente la de los conflictos idénticos.

Nos interesamos por los dos principales enfoques (interculturales y pluriculturales) en educación mostrando cómo se han desarrollado según los contextos socio-históricos de

distintos países. Después de precisar los conceptos del intercultural y del pluricultural así como algunos elementos de comparación entre los países, revelamos cómo una educación pluricultural se ha desarrollado en Norteamérica en los contextos del Canadá y los Estados Unidos, y cómo se estableció una educación intercultural en Europa con los ejemplos de Gran Bretaña, de Irlanda del Norte, España y la República Checa. Al comparar estos distintos modelos interculturales y pluriculturales en los contextos nacionales, mostramos cómo orientaciones generadas por algunos sistemas políticos, como la asimilación a la ciudadanía nacional o la yuxtaposición comunitaria, son ahora pasadas, mientras que otros desarrollados más recientemente en distintos países, en particular, en Europa, podrían servir de modelo o muy al menos inspirar algunos Estados, a comenzar por Francia.

Palabras claves: Educación intercultural; Educación pluricultural; Minorías; Emigrantes; Políticas educativas; Canadá; Estados Unidos; Europa; Gran Bretaña; Irlanda del Norte; España; República Checa.

Abstract

Initiated in the years 1970, intercultural and multicultural orientations in education concerns the majority of education systems. Cultural diversity and plurality are recognized like a source of enrichment in many societies. Intercultural education, allowing an opening on diversity in the world and its own society, is presented like a mean to support the reduction of the prejudices, stereotypes, racist and xenophobe attitudes and more largely the identity conflicts.

We are interested in the two principal approaches (intercultural and multicultural) in education by showing how they developed according to the socio-historical contexts of various countries. After specified the notions of intercultural and multicultural like some comparative data between the countries, we reveal how a multicultural education developed in North America in the Canada and United States contexts, and how an intercultural education was installed in Europe with the examples of Great Britain, Czech Republic, Spain, and Northern Ireland. By comparing these various intercultural and multicultural models in the national contexts, we show how orientations generated by certain political systems, like the assimilation with the national citizenship or the community juxtaposition, are now exceeded, while others developed more recently in various countries, in particular in Europe, could be used as model or at least to inspire some States, to begin with France.

Keywords: Intercultural education; Multicultural education; Minorities; Migrants; Educational policies; Canada; the United States; Europe; Great Britain; Northern Ireland; Spain; Czech Republic.

Resumo

Iniciadas nos anos 1970, as orientações interculturais e pluriculturais em educação começam a ser tidas em conta pela maior parte dos sistemas educativos. A diversidade e a pluralidade culturais são reconhecidas como uma fonte de enriquecimento numerosas em sociedades. A educação intercultural, permitindo uma abertura sobre a diversidade no mundo e a sua própria sociedade, apresenta-se como um meio para favorecer a redução dos prejuízos, os estereótipos, as atitudes racistas e xenófobas e mais largamente a dos conflitos identidades.

Interessamo-nos às duas principais abordagens (interculturais e pluriculturais) em educação mostrando como desenvolveram-se de acordo com os contextos sócio-históricos de diferentes países. Após ter precisado as noções do intercultural e do pluricultural bem como alguns

elementos de comparação entre os países, revelamos como uma educação pluricultural desenvolveu-se na América do Norte nos contextos do Canadá e os Estados Unidos, e como uma educação intercultural foi instaurada na Europa com os exemplos da Grã-Bretanha, a Irlanda do Norte, da Espanha e a República Checa. Comparando estes diferentes modelos interculturais e pluriculturais nos contextos nacionais, mostramos como orientações geradas por certos sistemas políticos, como a assimilação à cidadania nacional ou a justaposição comunitária, são agora ultrapassadas, enquanto outros desenvolvidos mais recentemente em diferentes países, nomeadamente na Europa, poderiam servir de modelo ou muito pelo menos inspirar certos Estados, começar pela França.

Palavras-chave: Educação intercultural; Educação pluricultural; Minorias; Migrantes; Políticas educativas; Canadá; Estados Unidos; Europa; Grã-Bretanha; Irlanda do Norte; Espanha; República Checa.