

Situations multiculturelles, phénomène interculturel et travail d'éducation

Patrick BOUMARD
Université de Bretagne Occidentale (France)

Résumé

Le questionnement interculturel ne va pas de soi. C'est une notion récente, dont il faut interroger l'anamnèse pour en comprendre les enjeux, particulièrement visibles dans le domaine de l'éducation.

Spontanément, toutes les sociétés ont tendance à penser la réalité en termes monoculturels, et les différentes structures éducatives, en particulier sous la forme étatique de l'institution scolaire, reproduisent et développent cette conception du monde qui s'est révélée n'être autre chose que l'expression généralisée de l'ethnocentrisme dans la transmission intergénérationnelle.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, il a fallu attendre le colloque international de l'AFIRSE, tenu à Mexico en 1999, pour voir émerger la question des conséquences de la mondialisation sur l'éducation, au centre desquelles figurait bien sûr la prise en compte de l'interculturel.

Nul ne peut plus nier que les sociétés vivent, aujourd'hui en tout cas, à la rencontre de plusieurs cultures

Mais en quel sens faut-il l'entendre ?

La prise en compte des différences est une question de survie, mais d'abord en termes économiques.

C'est le constat que nombre d'affrontements dans le monde sont dus au fait que des problèmes identiques sont appréhendés différemment selon les cultures, et que pour trouver des solutions viables il faut prendre en compte les différences de pensée des uns et des autres.

Autrement dit ces rencontres ont été d'abord envisagées sur le mode de l'inévitable, du pis aller. Historiquement, la reconnaissance de la dimension pluriculturelle du monde apparaît beaucoup plus comme de la réparation que de la construction.

Une deuxième approche, plus sociale et liée aux changements démographiques liés aux formes nouvelles d'immigration, a cherché à donner une dimension plus positive aux situations pluriculturelles. Mais la simple reconnaissance de l'existence de plusieurs éléments culturels divers s'appuie sur la fausse équation selon laquelle deux situations mono culturelles concomitantes produiraient une nouvelle réalité qu'on appellerait multiculturelle.

Il s'agit ici d'une approche plus politique, qui met en avant la notion de société plurielle.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, cette thématique débouchera sur une réflexion sur le métissage, comme ce fut le thème du colloque de l'AFIRSE 2001 à Natal (Brésil).

La valorisation du mélange prend toutefois sa véritable signification épistémologique seulement si le métissage n'est pas pris comme mélange (même enrichissant) de deux éléments purs au départ, mais bien en tant que l'hétérogène est un des fondements de la complexité, pour se référer à la théorie de la connaissance de la connaissance d'Edgar Morin.

Le pluriel est au départ, aussi bien de la réalité sociale que de la réalité psychologique, et il est déconstruit par l'institution. C'est en ce sens qu'on parlera d'interculturel et non de pluri ou de multi-culturalisme.

C'est dans le domaine de l'éducation qu'a pu apparaître, à partir des réalités pratiques vécues par les enfants issus de différentes cultures et amenés à vivre dès le début dans des situations de rencontre culturelle permanente, la notion d'interculturel.

L'interculturel est au coeur du sujet. Et le rôle de l'éducateur est ici, contre l'institué, celui d'abord d'une reconnaissance, ensuite d'un accompagnement compréhensif.

De la prise en compte de l'interculturel spontané chez l'enfant à la déconstruction des certitudes identitaires induites par l'école, c'est une conception de la réalité sociale qui est en cause.

Pour la SEEE, il s'agit d'une réalité pratique toujours en train de s'élaborer.

Et c'est pourquoi l'ethnographie répond avec une grande adéquation à la question de l'interculturel. Toute sa méthodologie, et les concepts récemment produits (reconnaissance des points de vue, oeil ethnographique, détour ethnographique) vont dans ce sens d'une praxéologie qui est au coeur de la problématique éducative.

Enfin, cet interculturel retrouvé, et revendiqué, après ces différents avatars institutionnels, tend à devenir une valeur, et donc à se poser en termes axiologiques. Il donne un jour nouveau à la question de l'identité.

L'interculturel ferait alors un retour fracassant en tant que valeur universelle.

Resumo

Situações multiculturais, fenómeno multicultural e trabalho educativo

A problemática intercultural não se coloca isoladamente. É uma noção recente, relativamente à qual é necessário convocar a memória para melhor compreender os desafios particularmente visíveis no âmbito da educação.

Espontaneamente, todas as sociedades têm tendência para pensar a realidade em termos monoculturais, e as diferentes estruturas educativas, particularmente sob a forma estatal da instituição escolar, reproduzem e desenvolvem esta concepção do mundo que se revelou não ser mais do que a expressão generalizada do etnocentrismo na transmissão intergeracional.

No domínio das Ciências da Educação, foi preciso aguardar o colóquio internacional da AFIRSE, que teve lugar no México em 1999, para assistir à emergência da questão das consequências da mundialização na educação, no âmbito das quais se destacava, claramente, a tomada em consideração da interculturalidade.

Ninguém mais pode negar que as sociedades vivem, actualmente e em qualquer caso, na senda das diversas culturas. Em que sentido devemos entendê-lo?

A tomada em consideração das diferenças é uma questão de sobrevivência, antes de mais, em termos económicos.

É a constatação de que o número de confrontos no mundo se deve a uma percepção diversa de problemas idênticos consoante as culturas e que, para encontrar soluções viáveis, é necessário considerar as diferenças de entendimento de umas e de outras.

Dito de outra forma, estes encontros foram inicialmente entendidos como um modo do inevitável, como um mal menor. Historicamente, o reconhecimento da dimensão pluricultural surge mais como uma reparação do que como uma construção.

Uma segunda abordagem, mais social e ligada às mudanças demográficas decorrentes das novas formas de imigração, procurou outorgar uma dimensão mais positiva às situações pluriculturais. Mas o simples reconhecimento relativo à existência de vários elementos culturais diversos, radica na falsa equação segundo a qual duas situações monoculturais concomitantes produziram uma nova realidade a que designaríamos multicultural.

Reside aqui uma abordagem mais política, que invoca a noção de sociedade plural.

No domínio das Ciências da Educação, esta temática desembocará numa reflexão acerca da mestiçagem, como foi o caso do Colóquio da AFIRSE 2001, em Natal, (Brasil).

A valorização da mescla assume o seu verdadeiro significado epistemológico na condição em que a mestiçagem não seja entendida como a mistura (mesmo que enriquecedora) de dois elementos inicialmente puros, mas assumindo a heterogeneidade como um dos fundamentos da complexidade, para nos referirmos à teoria do conhecimento de Edgar Morin.

A pluralidade é, à partida, tanto a realidade social como a realidade psicológica, e é desconstruída pela instituição. É neste sentido que abordaremos a interculturalidade e não no de pluri ou de multi-culturalismo.

É no domínio da educação que pôde surgir, a partir de realidades práticas vividas pelas crianças oriundas de diferentes culturas e constrangidas a viver desde sempre em situações de confronto cultural permanente, a noção de interculturalidade.

A interculturalidade está no centro da questão. E o papel do educador é, aqui, contra o instituído, primeiramente de um reconhecimento e, posteriormente, de um acompanhamento compreensivo. Da tomada em conta da interculturalidade espontânea, na criança, até à desconstrução das certezas identitárias induzidas pela escola, há uma realidade social que é colocada em causa. Para a SEEE, trata-se de uma prática em permanente elaboração.

É por isso que a etnografia responde com uma grande adequação à questão da interculturalidade. Toda a sua metodologia e os conceitos recentemente criados (reconhecimento dos pontos de vista, olhar etnográfico, desvio etnográfico) encaminham-se no sentido de uma praxeologia que reside no centro da problemática educativa.

Enfim, esta interculturalidade reencontrada e reivindicada, na sequência destas diferentes mudanças institucionais, tende a tornar-se um valor e, consequentemente, a posicionar-se em termos axiológicos. Dá uma nova luz à questão da identidade.

A interculturalidade protagonizaria, então, uma evolução invulgar enquanto valor universal.

Le questionnement interculturel ne va pas de soi. C'est une notion récente, dont il faut interroger l'anamnèse pour en comprendre les enjeux, particulièrement visibles dans le domaine de l'éducation.

Spontanément, toutes les sociétés ont tendance à penser la réalité en termes monoculturels, et les différentes structures éducatives, en particulier sous la forme étatique de l'institution scolaire, reproduisent et développent cette conception du monde qui s'est révélée n'être autre chose que l'expression généralisée d'un ethnocentrisme répressif dans la transmission intergénérationnelle.

Dans de nombreuses langues, le nom de la société signifie « homme » (Sioux, Inuits, Roms etc.). D'où la xénophobie naturelle liée à la peur de la différence, visible chez le petit enfant.

A distinguer du racisme, qui repose sur une hiérarchie, un classement, et qui se présente donc comme un discours scientifique. Le racisme a triomphé au XIX^e, avec des savants comme Gobineau, et s'est prolongé jusqu'aux théoriciens nazis.

Mais aujourd'hui, la dimension multiculturelle de la vie sociale a envahi la société. C'est un fait qui s'est imposé de manière incontestable.

Le problème se pose alors en termes imprévus: peut-on parler de citoyenneté républicaine ou de citoyenneté culturelle? Et l'école s'affronte à cette contradiction qu'historiquement, elle doit instruire et non éduquer.

Or, aujourd'hui elle se donne des tâches d'éducation: éducation à la santé, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté.

Dans l'Europe actuelle, cela pose deux types de difficultés: D'une part, l'école inculque des normes. Elle prétend former à l'éthique (différent de l'apprentissage des maths). Comment rendre crédible le message axiologique de l'école?

D'autre part, que devient l'Europe si l'idée du citoyen et du lien civique est en chute libre?

On veut construire une citoyenneté européenne sur des citoyennetés nationales en crise (chauvinisme, immigration, communautarisme émergent).

1. Le principe de réalité (Pluriculturalisme accepté)

La dimension multiculturelle reconnue comme acceptée, encore faut-il bien comprendre d'où elle vient.

La prise en compte des différences est une question de survie, mais d'abord en termes économiques.

C'est le constat que nombre d'affrontements dans le monde viennent du fait que des problèmes identiques sont appréhendés différemment selon les cultures, et que pour trouver des solutions viables il faut prendre en compte les différences de pensée des uns et des autres.

Autrement dit ces rencontres ont été d'abord envisagées sur le mode de l'inévitable, du pis aller. Historiquement, la reconnaissance de la dimension pluriculturelle du monde apparaît beaucoup plus comme de la réparation que de la construction.

Une dimension sociale

Le multiculturalisme dans sa version américaine vient de la faillite des politiques d'intégration et d'assimilation jusqu'aux années 63 (le melting pot).

D'où le système de « affirmative action » (discrimination positive) et la « political correctness » qui concerne le respect des minorités communautaires, remplaçant le melting pot par le « salad bowl » (macédoine ou mosaïque)¹.

Ainsi, la notion de multiculturalisme vient de la crise des représentations politiques des démocraties, qui découle elle-même de la philosophie politique du XVIII^e siècle, laquelle élabore des pactes liant les individus à l'intérieur de la culture universelle commune de l'Humanité.

D'où la mission impossible de l'Etat républicain, mis en cause par le multiculturalisme et la mondialisation: la réalité sociale multiculturelle n'est pas pensable dans les termes de la philosophie des Lumières².

Diversités nationales

La problématique interculturelle n'apparaît pas au même moment, ni pour les mêmes raisons d'un pays à l'autre en Europe. D'où un usage et même des significations différentes.

Allemagne, années 80: perspective de la réunification

France: contexte éducatif (intégration des immigrés deuxième génération)

Espagne: plus élargi (les régionalismes)

Portugal: un changement de situation migratoire

Italie: très récent. Pays européen frontière avec l'Afrique noire (depuis la fermeture de la France) et avec l'Europe de l'Est (chute du Mur de Berlin)

Un cas intéressant: le Mexique, qui travaille sur les mélanges inter-indiens (image inversée des études nord-américaines sur les Hispanos dans les années 80)

En Europe, la question interculturelle est donc souvent liée aux flux migratoires.

¹ Schlesinger Arthur M., *Desuniting of America: Reflexions on a multicultural Society*, 1991.

² Cf. infra, 3. 1.

La question des langues

On part de l'idée de changement de logique culturelle des migrants, et on s'est donc intéressé d'abord à l'acculturation. Mais la réalité historique est plus compliquée.

Les premiers questionnements ont été : Comment les immigrés vivent-ils l'articulation communauté/citoyenneté ? On a pu observer une préservation folklorique des langues d'immigration, particulièrement en France, qui a reçu au XX^e siècle des vagues successives d'immigration : Polonais, Italiens, Espagnols, Portugais, Maghrébins et Africains.

Mais il y a un décalage entre représentations et réalité sur culture et identité³. Le « parler jeune » et l'accent des « banlieues » bouleversent par exemple les images de langues statiques, et imposent le multiculturalisme, de fait, même à l'école.

Deux exemples concernant l'histoire de la France.

Les Vikings : leur langue s'est perdue en trois générations en Normandie au VIII^e siècle, tout simplement parce que seuls les hommes faisaient les expéditions, qu'ils ont épousé des femmes locales, et que les enfants ont privilégié la langue de leur mère.

Le latin en Gaule. Les Gallo-romains croyaient parler latin. Charlemagne a dû faire venir l'Anglais Alcuin pour donner des cours de latin afin de lire les textes sacrés et dire la messe⁴. Il ne s'agit donc nullement d'une démocratisation de la lecture de la langue profane, mais au contraire d'un retour vers la langue de la religion.

2. L'interculturalité comme enrichissement (Interculturalité revendiquée par valorisation des échanges)

Une deuxième approche, plus sociale et liée aux changements démographiques liés aux formes nouvelles d'immigration, a cherché à donner une dimension plus positive aux situations multiculturelles. Mais la simple reconnaissance de l'existence de plusieurs éléments culturels divers s'appuie sur la fausse équation selon laquelle deux situations monoculturelles concomitantes produiraient une nouvelle réalité qu'on appellerait multiculturelle.

Il s'agit ici d'une approche plus politique, qui met en avant la notion de société plurielle.

• Rapport entre la mondialisation et le néo-libéralisme

Les Etats-nations sont en crise. Crise de la citoyenneté. Le multiculturalisme est critiqué. Plusieurs études internationales récentes montrent qu'il peut pourtant fonctionner, s'il signifie reconnaissance de peuples minoritaires.⁵ Un bon exemple est celui du Québec, où la société se prétend interculturelle, alors qu'elle est multiculturelle. Au Canada, existe une reconnaissance, récente, des

³ Verbunt Gilles, *La société interculturelle*, Seuil, 2001.

⁴ Walter Henriette, *L'aventure des langues en Occident*, EGF, 1996.

⁵ Lenoir Yves, in B.Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*, L'Harmattan, 2005.

peuples minoritaires (Amérindiens et Inuits), liée d'assez près à la remise en cause de l'hégémonie culturelle des WASP aux USA, par les Afro-Américains et les Chicanos.

On peut même constater dans certains cas la coexistence d'un Etat multiple et d'identités juxtaposées, comme essaie de le faire le Brésil⁶ avec le développement de la FUNAI⁷. Mais cette situation particulière est-elle transposable ?

• Les limites du multiculturalisme

Le multiculturalisme à l'échelle nationale demeure difficile, parce que :

Très souvent, les droits n'existent pas pleinement (problème politique majeur dans la France actuelle, comme l'a montré la crise des banlieues en 2005); Le multiculturalisme peut mener au communautarisme (Canada, Allemagne, Pays-Bas, Grande-Bretagne); Risques de séparatisme (Québec, Belgique, Catalogne); Eclatement (Slovaquie, ex-Yougoslavie).

On assiste à des contradictions étonnantes. Par exemple, en Catalogne, l'imposition du catalan comme seule langue officielle a entraîné un renversement de diglossie au bénéfice de castillan. Au Québec, le multilinguisme censé favoriser le français comme langue minoritaire oblige aujourd'hui à accepter le développement de l'anglais, qui est choisi par la majorité des immigrants.

• Société multiculturelle et école interculturelle.

La lente progression de l'interculturel au Portugal.

Le cas du Portugal⁸ est étudié par Manuel Barbosa, de l'université de Braga.

Cet auteur montre la difficulté de passer d'une culture nationale, blanche et catholique, à l'acceptation du métissage et de l'interculturel à l'école.

Il n'est plus raisonnable de nier que la société portugaise est devenue hétérogène et métissée.

L'Etat portugais, dans une loi de 1986, veut donner un sens civique à l'école (loi sur les fondements du système éducatif).

L'école portugaise prétend donc lutter d'une part contre l'assimilation, par reconnaissance et valorisation des différences culturelles, et d'autre part contre le communautarisme avec le refus des tribus ethniques. L'alternative multiculturelle passe par le dialogue et la négociation.

L'école doit officiellement être la structure d'accueil et de reconnaissance de l'altérité culturelle de tous les écoliers. Le Portugal propose donc une réponse qui se veut interculturelle à l'école à la difficile multiculturalité sociale :

⁶ Fleury Renaldo, "Desafios à educação popular no Brasil", in *Educação, sociedade e culturas* n°16, Universidade da Santa Catarina, 2001.

⁷ FUNAI : Fundação Nacional do Índio,

⁸ Barbosa M. & Gonçalves J., *Escola e cidadania*, Terra Labirinto, 2003.

Formation interculturelle des enseignants
Programmes qui accueillent la diversité culturelle
Supports didactiques incluant les différentes ethnies
Analyse des pratiques pédagogiques

Toutefois, selon Barbosa, le bilan est mitigé. On pourrait suggérer que la réponse par le système éducatif n'est pas la dimension la plus pertinente pour envisager la situation. Il serait sans doute plus fécond de partir d'une constatation d'ordre social et historique : le plus vieil Etat-nation d'Europe est devenu un pays d'immigration après avoir été un pays d'émigration.

- La pédagogie interculturelle

Pour bien comprendre cette difficulté, il faut prendre l'interculturel à la bonne échelle : au niveau micro. C'est pourquoi l'analyse institutionnelle s'est intéressée, en particulier dans le cadre des échanges franco-allemands, à une forme de pédagogie interculturelle.

Au départ, la pédagogie interculturelle est liée à l'immigration, pensée en termes de handicap et de manque⁹. Mais l'identité culturelle est une construction du sujet autant qu'une construction sociale. C'est pourquoi, à travers l'OFAJ¹⁰, la perspective des pédagogues français et allemands a été, depuis l'après-guerre, d'ouvrir l'esprit de tous les élèves à la diversité et au dialogue par les échanges et les interactions.

Lucette Colin propose alors de distinguer entre Savoir de l'interculturel, tel qu'éprouvé spontanément par les enfants, et savoir SUR l'interculturel, répondant à la nécessité de penser et de synthétiser ces expériences.

3. L'interculturel au coeur du sujet (crise et dérives)

Toutefois, ces expériences au niveau du micro-social ne résolvent pas de façon globale la question du multiculturalisme¹¹.

En France, le multiculturalisme se heurte à une difficulté spécifique, liée à la confusion historique entre république et démocratie, laquelle entraîne que celui-ci semble correspondre à deux projets contradictoires : la promotion sociale par l'intégration, et la reconnaissance de communautés ethnico-religieuses, avec le paradoxe qui consiste à insister sur ce qui divise pour unir.

Mais ce qui peut apparaître comme des dérives se présente surtout comme un nœud de contradictions.

3.1. L'héritage des Lumières

Les philosophes du XVIII^e siècle introduisent la dimension de la modernité en articulant la notion de droit (liberté d'opinion, liberté de la personne, égalité devant la loi) sur des institutions qui garantissent ces droits. Le sens moderne de

⁹ Colin Lucette, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, 1996.

¹⁰ OFAJ : Office Franco-Allemand de la Jeunesse.

¹¹ Lenoir Y., Xypas C. & Jamet C., *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Armand Colin, 2006.

la citoyenneté trouve son illustration chez trois auteurs majeurs : Locke, avec la *Lettre sur la tolérance* (1684), Voltaire, avec le *Traité sur la tolérance* (1783) et Kant, en particulier dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784).

Mais la pensée moderne ne peut **pas penser la pluralité** des cultures. L'hétérogénéité du donné social est en quelque sorte réparée par l'homogénéité de la raison citoyenne. L'universalité contenue dans la notion d'humanité et du triomphe de la raison suppose une unicité de la culture, avec du point de vue éducatif le postulat d'éducabilité cognitive.

De ce point de vue, l'école républicaine tient un discours de hiérarchie, puisque son rôle historique est de diffuser LA culture, de résister à la société civile au nom de la cité savante.

L'école des citoyens doit maîtriser l'école de la nature.

3.2. Démocratie et République

Dans l'histoire et la culture de la France, on confond souvent République et Démocratie, en lien direct avec la Révolution de 1789, l'abolition des privilèges et l'instauration de la République.

Cet allant de soi culturel a été remis en cause lors d'un travail effectué dans le cadre de mon laboratoire à propos de la scolarisation des enfants tziganes dans l'ouest de la France¹², où on s'est aperçu que les revendications spécifiques d'alphabetisation ne pouvaient pas être prises en compte par l'offre de scolarisation, et que l'éducation à la citoyenneté se heurtait au respect des cultures.

Du côté de la République, on a une forme de gouvernement liée à une organisation politique qui affirme que la société est régie par des lois, applicables à tous.

Du côté de la démocratie on est en présence d'une doctrine politique qui insiste sur la souveraineté exercée par tous.

D'un côté l'égalité, de l'autre la liberté.

D'un côté l'universel monocollectif et sa conséquence pédagogique, de l'autre la multitude des particularités et des points de vue, nécessairement multiculturels.

Dans ce dilemme, comment voir clair ?

Ce choc imprévu en démocratie et république oblige à donner une nouvelle dimension à l'interculturel, qui ne peut pas être de simple revendication d'un espace de liberté, mais qui passe par la construction d'un nouveau modèle politique.

La liberté d'expression est le préliminaire fondateur de la démocratie. Mais de quelle démocratie parle-t-on ? La démocratie de fonctionnement de l'Etat peut s'opposer à la démocratie de la vie civile. En ce sens la réponse par l'égalité de tous devant la loi est culturellement négatrice et épistémologiquement réductrice. Mais il faut faire attention, à l'inverse, à une valorisation sans repère qui mène facilement au **multiculturalisme normatif**. La culture n'est pas un donné (ethnique

¹² Boumard P. (dir.), *La scolarisation des Enfants du Voyage en Bretagne*, Laboratoire « Microsociologies de l'éducation », Université Rennes 2, 2000.

ou religieux), mais une implication. Le monde social n'est pas une juxtaposition de communautés. Le communautarisme n'a donc pas de place dans une société valorisant la justice, qui ne peut se confondre ici avec la justesse.

3.3. Les paradoxes du culturel

Les différents pays européens se trouvent, les uns après les autres, affrontés à cette émergence du phénomène multiculturel, auquel personne n'était sérieusement préparé, et qu'il faut aujourd'hui traiter sous la contrainte de l'urgence.

- Le multiculturalisme britannique

Cette notion fut inventée dans les années 60 par la gauche britannique, dans le but d'accueillir les populations de l'ex-Empire. Je me souviens que la première fois que j'ai débarqué en Angleterre (1971), j'ai vu sur un mur une inscription « I hate Pakis » (Je hais les Pakistanais). Mes amis britanniques m'ont expliqué que c'était le fait de groupuscules néo-nazis, extrêmement marginaux et qui ne représentaient rien. Le multiculturalisme officiel était en train de rendre obsolète ces petites scories de xénophobie.

Un quart de siècle plus tard, on assiste à un retournement. La réduction de la culture à la religion a entraîné une confusion entre liberté culturelle et conservatisme culturel. Petit à petit, le multiculturalisme qui était censé signifier ouverture à l'autre, curiosité, échange, a évolué vers le simple voisinage. La séparation l'emporte aujourd'hui sur le partage, dans la réalité britannique.

C'est pourquoi on assiste à un retournement, qui ressemble un peu à la situation française, avec une tradition politique exactement inverse (république française vs démocratie anglaise). Le gouvernement travailliste, récemment, a tenté de développer l'intégration plus que le multiculturalisme. Mais la culture politique anglaise ne correspond pas à cette conception, non plus que l'échec du multiculturalisme qui a conduit à une ségrégation culturelle. On observe dans les grandes villes anglaises des quartiers entièrement musulmans, ce qui entraîne qu'il n'y a pas d'emprise des valeurs de la majorité (anglicane). La ségrégation culturelle est à la fois effet et cause de la ségrégation résidentielle.

Ainsi la question du voile, qui a occupé la France il y a quelques années en termes d'invasion de la religion dans le domaine public, est posée en Angleterre non en termes religieux, mais de communication (le voile, dissimulant le visage et la bouche de la femme musulmane, empêche la communication).

- Plusieurs autres pays européens, devenus largement pays d'immigration maghrébine et turque (Allemagne, Hollande, Danemark, Belgique), essaient tant bien que mal de trouver un équilibre entre intégration et multiculturalisme, équilibre improbable tant qu'on pensera en termes de cohabitation et non d'interactions.

Remarquons que le culturel montre à cette occasion son importance comme substrat du social, manifesté en termes politiques. Il faut replacer cette question

dans le contexte politique mondial post guerre froide. Après l'éclatement de l'URSS, il n'y a plus d'ennemi identifié pour l'occident chrétien. Il faut donc chercher d'autres explications sur la menace auto-justificative. Le **culturel** alors revient au galop, comme on peut le voir à propos de l'entrée de la Turquie dans l'Europe et des nombreuses réactions dans les pays d'Europe occidentale. En ignorance complète de l'histoire des racines de l'Europe (la guerre de Troie se passe en Turquie), étayée sur une confusion entre le culturel et le religieux, on pose une question historiquement absurde: comment un pays musulman pourrait-il devenir européen ?

- L'interculturel comme alternative aux impasses du multiculturalisme apparaît clairement dans le cas des populations tsiganes. L'équipe du laboratoire de Rennes qui avait travaillé sur la scolarisation des enfants tsiganes en Bretagne¹³ avait envoyé des chercheurs dans d'autres régions : l'Andalousie, l'Alsace, la Catalogne française et le Béarn.

Nous avons été amenés à constater que des situations différentes concernant l'habitat et la langue induisent des réponses différentes au plan des stratégies sociales d'éducation. Selon que les populations tsiganes sont nomades, semi-sédentaires ou sédentarisées (comme les Gitans d'Andalousie), la demande concernant l'offre éducative est très contrastée. Selon les cas, la demande peut être d'écoles spécifiques, d'intégration complète ou de scolarisation partielle.

La question de la langue impose également des réponses différentes, selon que les familles parlent une langue spécifique (le payo pour les Gitans, différentes formes de romani pour les Roms de l'Est de la France), ou du français mêlé d'expressions manouches assimilées fautiveusement à du patois (populations tsiganes de l'Ouest de la France), l'institution devra installer l'interculturel par des voies éducatives différentes.

Une conclusion majeure à ces diversités est que toute solution simplificatrice est vouée à l'échec. Si on considère la question actuelle des Roms dans certains pays d'Europe centrale (Hongrie, Slovaquie, Tchéquie), où une politique européenne essaie depuis plusieurs années de sortir les populations tsiganes de la stigmatisation et de l'exclusion qui étaient leur lot sous les régimes staliniens, on constate que les meilleures intentions multiculturelles peuvent entraîner des résultats inverses.

En effet, la discrimination positive (subventions européennes aux écoles qui accueillent les enfants des minorités et qui enseignent le romani) entraîne des effets pervers, comme la création de classes où ne se retrouvent que des Roms, d'où une ghettoïsation qui accentue l'exclusion. On note que se produit l'effet inverse de la situation des musulmans d'Angleterre, qui se regroupent dans des quartiers choisis, ou des villages gitans d'Espagne, qui revendiquent un traitement égalitaire par rapport au reste de la population.

La seule réponse proposée alors est celle du recours à la justice, en invoquant le non respect de la loi par les écoles qui refusent d'accueillir des Roms, ce qui constitue un aveu d'impuissance d'un point de vue multiculturel même.

¹³ Boumard P., *op. cit.*

- Réduction du culturel au religieux, mais aussi du religieux au culturel

En 2006, l'administration vaticane change le statut des relations avec l'islam : les relations entre l'islam et le christianisme ne relèvent plus du Conseil pontifical pour le dialogue inter-religieux, mais du Conseil pontifical pour le dialogue des cultures.

Ce qui réduit l'islam à une culture religieuse.

Considérer les musulmans qui vivent en Europe comme représentants d'une culture semble, à première vue, favoriser une conception multiculturelle de la société. Mais c'est l'inverse : cela donne une conception de la société comme juxtaposition de communautés, induisant discriminations et stigmatisations¹⁴.

Une politique de la justice sociale, à vocation universelle, entraîne la reconnaissance des religions comme des opinions (*δόξα*), mais n'a rien à voir avec un multiculturalisme qui serait nécessairement normatif (pas le droit de toucher aux musulmans, aux juifs, aux homosexuels, aux obèses, aux nains, aux handicapés, etc.)

On peut penser que le multiculturalisme n'a pas de réponse propre lui permettant de résoudre ces contradictions. Il faudra poser la notion d'interculturel, et en particulier dans sa dimension éducative, pour sortir de cette impasse.

C'est effet dans le domaine de l'éducation qu'a pu apparaître, à partir des réalités pratiques vécues par les enfants issus de différentes cultures et amenés à vivre dès le début dans des situations de rencontre culturelle permanente, la notion d'interculturel.

L'interculturel est au cœur du sujet. Et le rôle de l'éducateur est ici, contre l'institué, celui d'abord d'une reconnaissance, ensuite d'un accompagnement compréhensif.

De la prise en compte de l'interculturel spontané chez l'enfant à la déconstruction des certitudes identitaires induites par l'école, c'est une conception de la réalité sociale qui est en cause.

4. L'interculturel comme valeur de la complexité

- L'interculturel est premier.

Si on considère que l'interculturel est la première situation de la vie, fondateur de la proto-identité du sujet, la démarche éducative cohérente consistera à déconstruire le monoculturalisme de l'école, qui est acquis, simple effet d'un choix sociétal.

Les enfants, et particulièrement dans le contexte scolaire, sont amenés à interpréter en permanence une réalité étrange, avec ses codes et ses normes qui ne se dévoilent pas spontanément mais qui prennent sens dans les interactions entre l'acteur et la société. L'enfant en situation d'école, alias « élève », n'a d'autre solution que de se comporter comme un **ethnologue profane** dans le petit

¹⁴ Cherif Mustapha, *L'islam : tolérant ou intolérant*, Paris, Sodis, 2006.

monde de l'école. Dans cette perspective, le pluriel fondateur du sens se décline immédiatement en termes d'interculturel, et une il ne suffit pas de parler d'une école plurielle pour en faire une école interculturelle.

Pour l'enfant, la dimension interculturelle est contemporaine de son interprétation du monde, mais aussi de ses stratégies cognitives, comme on peut le constater dans toutes les pratiques issues des pédagogies critiques (on pense en particulier aux pédagogies institutionnelles et surtout autogestionnaires).

D'autre part, nous avons tous plusieurs cultures en même temps : professionnelle, nationale, locale, régionale, religieuse, idéologique. Ces cultures ont des frontières étanches, qu'on pourrait comprendre en termes d'indexicalité.

D'où une double difficulté : ne pas faire de ces cultures des objets figés, tout en les prenant en compte dans leur spécificité, mais aussi considérer que la construction même de la personnalité de l'enfant est baignée dans la dimension interculturelle dès sa naissance. En effet, son père et sa mère ont des cultures différentes, et le bébé, tel un ethnologue dans une tribu inconnue, doit décoder en permanence ces deux théatralités culturelles pour bâtir la sienne propre, qui sera à la fois multiculturelle en ses origines et interculturelle dans son élaboration.

- La situation interculturelle est micro et non macro

Au contraire du multiculturalisme, qui s'envisage historiquement au niveau macro-social, l'interculturel, fondé sur les interactions entre les sujets, suppose des situations micro.

Bien sûr l'autre est souvent considéré comme un mystère, élément largement fondateur des vocations ethnologiques. Mais d'une part il faut affronter les dimensions anxiogènes (le jeu permanent entre schizophrénie et paranoïa) de la démarche ethnologique, comme l'a noté G. Lapassade dans ses travaux sur les transes (Stambuli en Tunisie et Gnaouas au Maroc)¹⁵, d'autre part et surtout on peut considérer que c'est la peur de la proximité qui explique l'intérêt ethnologique pour l'exotisme. Il y a donc un effort culturel à faire pour revenir affronter la dialectique entre soi et l'autre dans la situation de proximité qui est le lieu de l'ethnographie de l'éducation au sens de la SEEE.

Ainsi, l'œil ethnographique, souvent considéré comme un élément essentiel de la méthodologie de l'ethnographie de l'éducation (source du détour ethnographique, qui consiste à reconnaître et adopter le point de vue de l'autre), est d'abord un chemin culturel.

- Le métissage comme valeur

La valorisation du mélange prend toutefois sa véritable signification épistémologique seulement si le métissage n'est pas pris comme simple addition (même enrichissante) de deux éléments purs au départ, mais bien en tant que l'hétérogène est un des fondements de la complexité, pour se référer à la théorie de la connaissance d'Edgar Morin.

¹⁵ Georges Lapassade, « L'obstacle ethnique en ethnographie », in *Dossiers pédagogiques*, Université de Tétouan (Maroc), 1998.

C'est parce les interactions sont au départ, aussi bien de la réalité sociale que de la réalité psychologique, qu'on parlera d'interculturel et non de pluri ou de multiculturalisme.

L'Interculturel s'appuie sur une philosophie du brassage, comme alternative à la logique de l'institution qui, même dans ses versions les plus permissives, ne peut dépasser le multiculturalisme.

Du brassage des acteurs au mélange des sujets, on atteint la notion de métissage. Mais le sujet métis n'est pas seulement mélangé, il pose d'emblée la question ontologique de soi comme un autre.

Du point de vue éducatif, cette altérité nécessaire ne prend sens que dans l'hypothèse de la dissociation¹⁶, reconnaissant l'enfant comme plusieurs. En effet, sauf à partir dans des délires métaphysiques, il faut analyser de manière pragmatique les stratégies multiples exhibées sans cesse par les enfants, et auxquelles seules peuvent répondre des analyses anthropologiques menées en termes d'interculturel.

- L'éducation comme porteuse de l'interculturel (et réciproquement)

Pour la SEEE, le phénomène éducatif désigne une réalité pratique toujours en train de s'élaborer.

Et c'est pourquoi l'ethnographie répond avec une grande adéquation à la question de l'interculturel. Toute sa méthodologie, et les concepts récemment produits (reconnaissance des points de vue, œil ethnographique, détour ethnographique) vont dans ce sens d'une praxéologie qui est au cœur de la problématique éducative.

Enfin, cet interculturel retrouvé, et revendiqué, après ces différents avatars institutionnels, tend à devenir une valeur, et donc à se poser en termes axiologiques. Il donne un jour nouveau à la question de l'identité.

L'interculturel peut être considéré comme une valeur de la complexité. En effet, Edgar Morin lui-même souligne la dimension éthique de la pensée complexe, en particulier en tant qu'éthique de la résistance :

- Résistance à la pensée simplificatrice (épistémologie de l'homogénéité)
- Résistance au consensus académique (politique de l'institué)
- Résistance à l'obéissance à la norme (répression des déviances)

L'interculturel se présente comme la manifestation intersubjective de la complexité en tant que pensée de la liberté. Non pas une liberté métaphysique, non pas une liberté abstraite. L'interculturel, signe d'une liberté au sens politique, fait alors un retour fracassant en tant que valeur universelle.

¹⁶ Patrick Boumard, Georges Lapassade, Michel Lobrot, *Le mythe de l'identité*, Paris, Anthropos, 2006.