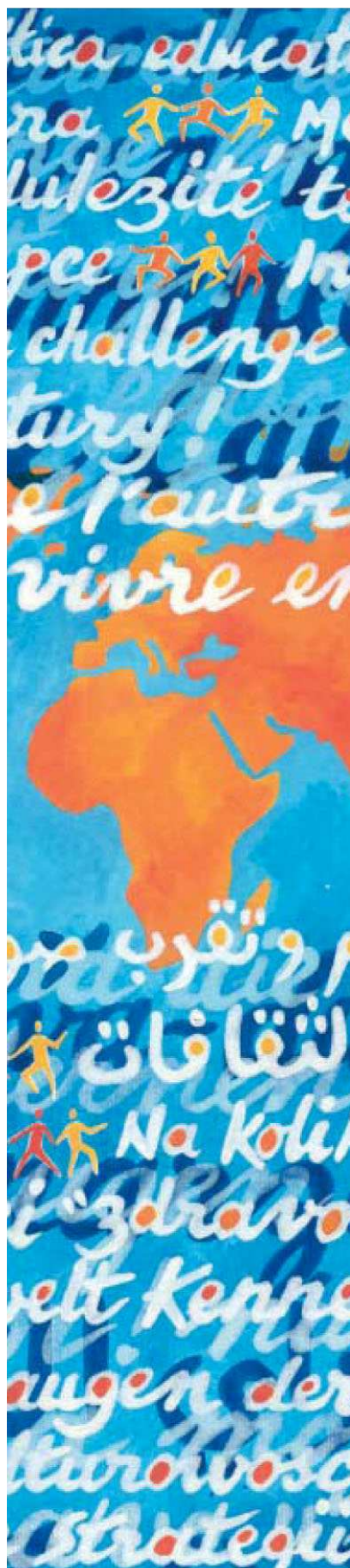




L'interculturel

Enjeu de politique éducative

MONTAGE DE DOCUMENTS UTILES
À LA RÉFLEXION ET À L'ACTION

CEMÉA
CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
ÉDUCATIVES





L'interculturel, enjeu de politique éducative

Préambule : Nathalie GUEGNARD – Page 4

1- L'interculturel : vue panoramique – Page 6

1-1 Enjeux pour un mouvement d'éducation – Page 9

- 1-1-1 • Fabrice MONGIAT. *Les principes éducatifs des Ceméa mis en œuvre dans le contexte de la globalisation*
- 1-1-2 • Jacques DEMEULIER. *Les conditions du développement de la dimension interculturelle dans le projet des Ceméa*
- 1-1-3 • Stefano VITALE *L'éducation à l'interculturel entre particularisme et universalité*

1-2 L'interculturel comme projet de société – Page 25

- 1-2-1 • Pedro A. CANTERO. Pas d'interculturel sans justice sociale. L'égalité des cultures : un défi
- 1-2-2 • Eliane DEPROOST, Ralph MEISEL, Françoise FOUQUET, Jacques DEMORGON. Trans-, multi-, pluri-, inter- culturel – et l'égalité?

1-3 Sortir de l'hégémonie occidentale – Page 34

- 1-3-1 • Malek CHEBEL. L'islam et l'occident : quel désir de se connaître?
- 1-3-2 • Emmanuel N'DOYE. L'interculturel en perspective depuis l'Afrique

1-4 Actions des États – Page 41

- 1-4-1 • Mongezi GUMA. Après l'Apartheid, la politique d'éducation de l'Afrique du Sud : diversité culturelle.
- 1-4-2 • Olivier GAGNIER. La politique éducative visant à l'interculturel : point de vue du ministère français de la Culture et de la Communication
- 1-4-3 • Françoise FOUQUET. Prise en compte des fonctionnements sociaux traduits dans la langue, les lois, etc. L'expérience de l'OFAJ

2 – L'interculturel : approches thématiques – Page 52

2-0 Présentation des thèmes – Page 52

2-1 Langues – Page 53

2-2 Religions – Page 61

2-3 Mobilité – Page 66

2-4 Loisir éducatif – Page 70

2-5 Travail social – Page 76

2-6 École – Page 80

2-7 Éducation aux médias – Page 83

2-8 Formation à l'interculturel – Page 87.

[Suite sommaire](#)

3 - L'Interculturel à l'épreuve du terrain – Page 90

3-1 Bruno CHICHIGNOUD. *La Politique internationale de l'AT du Languedoc Roussillon, en 2005* – Page 91

3-2 Catherine AMELINEAU. *L'interculturel dans l'éducation non formelle dans le cadre du Programme Européen Jeunesse en Action* – Page 94

3-3 Les loisirs à dimension internationale – Page 101

3-3-1 • Régis BALRY et Nathalie GUEGNARD. *Des séjours à l'étranger pour un autre rapport au monde*

3-3-2 • COLLECTIF. *Du tourisme responsable au tourisme actif*

3-3-3 • Jean-Paul MORVILLIER. *Itinérances de jeunes en pays lointains*

3-4 Myriam FRITZ LEGENDRE et Gundela THIES. *Exemple d'un module sur l'interculturel, dans le cadre d'un BPJEPS* – Page 115

3-5 Dorothee SCHMID, Katja SPORBERT, Marie-Lou CESARO, Nathalie GUEGNARD. *Partenariat éducatif dans l'espace Euromed, en 2008* – Page 118

4 – Annexes – Page 124

4.1 Programme du séminaire européen ; L'interculturel, enjeu de politique éducative, journées d'étude à Montpellier, du 18 au 20 mars 2005 – Page 124

4.2 Texte original (en anglais) de Mongezi Guma – Page 132

4.3 Bibliographie – Page 136

4.4 Glossaire – Page 149

4.5 Jacques Demorgon. *Comment vivre et penser les relations culturelles ?*
– Page 157

[Retour au menu – Fichier vidéo](#)

Magazine Vidéo Repères et Actions Juin 2006 – N°2 : Un séminaire européen pour mieux comprendre les politiques et pratiques d'éducation à l'interculturel. Montpellier, du 18 au 20 mars 2005 – Durée : 13 mn

Magazine Vidéo Repères et Actions Septembre 2008 – N°6 : Euforcom – Un programme d'échange européen sur l'éducation aux médias. 2005 à 2007 – Cracovie-Prague-Paris-Turin - Durée : 8 mn 20

Magazine Vidéo Repères et Actions Décembre 2008 – N°7 : Echange Franco-Allemand en formation BP des Ceméa Nord-Pas-de-Calais en partenariat avec Dock Europe à Hambourg. Du 26 avril au 3 mai 2008 – Durée : 11 mn



Préambule

Les interactions permanentes entre le local et l'international, les migrations et les échanges mettent les cultures et les identités en repli ou en ouverture. Les inégalités sociales, les processus d'éthnisation, les postures de domination montrent que l'interculturel ne doit pas être que rapport à la différence. La question du vivre ensemble se repose aujourd'hui encore plus fortement qu'hier. La question de l'interculturalité est éminemment sociale. « Il est difficile d'avoir une interculturalité sans justice sociale. Il est difficile de parler de politique interculturelle dans une société où se côtoient la richesse et la pauvreté, où se confrontent l'abondance et la misère », comme le soulignait Pedro A. Cantero lors des journées d'études internationales à Montpellier, en mars 2005.

■ « L'Interculturel, enjeu de politique éducative. Pour un projet avant tout social ! »

Les Ceméa réaffirment que l'interculturel n'est pas une affaire de bonne volonté, mais avant tout un projet social, une façon d'appréhender le monde.

Pour tendre vers une autre conception du monde, les Ceméa pensent que l'hétérogénéité, la diversité et le brassage culturel doivent être pensés dans de nouvelles approches. La composition plurielle de la société et la mobilité européenne et internationale doivent s'inscrire aujourd'hui dans une conception des rapports humains où l'altérité est une valeur qui nécessite un apprentissage. Il est nécessaire d'apprendre à connaître les autres et d'apprendre à se connaître soi-même, d'entrer dans un dialogue avec les autres pour pouvoir construire des solutions ensemble. Le dialogue interculturel représente aujourd'hui une autre appréhension du monde et une alternative à la théorie du choc des cultures, du "clash des civilisations" et à une vision binaire du monde.

« Dialogue interculturel » « Multi-, trans-, pluri-, inter- culturel », « éducation à la diversité », sont autant de concepts qui traduisent, certes, des choix politiques et des approches différentes, mais qui, à l'épreuve du terrain et du quotidien, se complexifient. Le plus important n'est pas de se rattacher à la définition, de s'enfermer dans des concepts mais plutôt de s'en nourrir pour mettre en pratique une prise en compte de l'autre et travailler à un vivre ensemble.

Cette mise en pratique est complexe. L'altérité, c'est l'acceptation de l'autre comme différent (qui n'est pas le *différentialisme*) et le pari de l'enrichissement mutuel dans l'action partagée. Mais comment gérer le conflit accentué par les différences culturelles et sociales ? Comment vivre avec l'autre, dans une relation égalitaire malgré les différentes approches et les rapports d'exploitation et d'aliénation ? Ne pas questionner ces rapports, ces sentiments diffus et complexes, c'est prendre le risque de tomber dans l'ethnocentrisme, le repli sur soi, l'exotisme, la négation de l'autre et de son milieu. Cela nécessite de prendre conscience à la fois des enjeux de société et de la complexité de mise en œuvre de cette éducation. Cette démarche éducative n'est en rien naturelle : elle se réfléchit et nécessite de construire des démarches particulières au sein des actions d'animation, d'accompagnement et de formation.

■ L'interculturel, placé au cœur des préoccupations des Ceméa

L'altérité, l'éducation à la complexité qui prend en compte les rapports sociaux doivent être encore plus au cœur des actions et des réflexions des Ceméa. Le regard sur soi et sur l'autre est toujours influencé par l'environnement familial, éducatif, culturel et social.

Les Ceméa souhaitent favoriser une pédagogie du questionnement et privilégier les leviers suivants :

- Apprendre à traiter la complexité. Cela passe par le questionnement et demande de lutter contre une tendance naturelle à simplifier, à « ranger dans des tiroirs » pour comprendre.
- Apprendre à aller au-delà des apparences (folklores, vitrines, etc.) pour découvrir et prendre conscience de ce qui est caché, des fonctionnements sociaux différents (rapport au temps et à l'espace, etc.)
- Apprendre à voir, à décrypter et à décoder le monde dans lequel nous vivons dans toutes ses dimensions : l'histoire, le politique, l'économique, le social, etc.

L'éducation à l'interculturel vise à travailler sur ces démarches.

Il ne s'agit pas de se limiter à une approche techniciste mais de concevoir l'interculturel comme une démarche permettant l'apprentissage de l'altérité dans une visée politique du « vivre ensemble » du local à l'international. L'éducation est une des clés majeures pour son apprentissage.

L'expérience acquise par les Ceméa avec leurs partenaires depuis de nombreuses années permet de réaffirmer que les acteurs éducatifs et sociaux, les responsables associatifs, les décideurs politiques doivent être plus équipés pour appréhender, comprendre, problématiser et intervenir dans les relations interculturelles et créer les conditions éducatives.

■ Le CD « Interculturel, enjeu de politique éducative »

La plus grande partie du CD est un montage de textes issus des journées d'études internationales « Interculturel, enjeu de politique éducative » organisées par les Ceméa à Montpellier en 2005.

Les interventions avaient été transcrites à partir d'un enregistrement et les imperfections de l'oralité ont parfois été conservées. Pour certaines, seuls des extraits ont été retenus; pour d'autres, une synthèse a été rédigée, dans le respect de l'esprit des auteurs. Il en est de même pour les comptes rendus des ateliers. Les contraintes de la publication ne permettant pas la relecture de tous les auteurs, nous remercions ces derniers pour leur compréhension de nos choix éditoriaux.

Outre les contributions issues de ces journées, ont été rassemblés des articles, des témoignages de pratique issus des travaux conduits par les Ceméa sur les six dernières années.

De la vue panoramique à l'approche thématique jusqu'à l'épreuve du terrain, ce montage de textes souhaite renforcer l'appréhension de la question de l'interculturel.

Nous souhaitons que cet outil puisse être utile à la réflexion et à l'action de chaque acteur éducatif, afin que la question de l'interculturel n'en reste pas au niveau des mots. Cette contribution se veut un accompagnement dans la mise en acte.

Nous souhaitons à chacun et à chacune une belle aventure éducative !

**Pour la Direction de l'Action Pédagogique et de l'Animation du mouvement.
Nathalie GUEGNARD, Responsable du secteur Europe,
Département des Politiques et des Pratiques Européennes et Internationales.**

1**L'interculturel, enjeu de politique éducative**

Aperçus de la première partie :

L'interculturel : vue panoramique

■ **Enjeux pour un mouvement d'éducation**

Les principes éducatifs des Ceméa mis en œuvre dans le contexte de la globalisation.

Fabrice MONGIAT

Le monde évolue. La question du vivre ensemble perdure. La mondialisation n'est pas intrinsèquement négative. Les migrations et les échanges modifient les cultures et les identités. Les principes des Ceméa, qui s'inscrivent dans les droits de l'homme, ont pour but la paix et l'émancipation. Dans ce but, les Ceméa pratiquent l'éducation globale, l'éducation à la citoyenneté et à l'interculturel, dont l'apprentissage des langues fait partie; ils pratiquent aussi la solidarité internationale au moyen de partenariats.

Mot-clés : principe universel – droit de l'homme – respect – solidarité internationale – éducation globale – diversité culturelle – partenariat

Les conditions du développement de la dimension interculturelle dans le projet des Ceméa.

Jacques DEMEULIER

Le renforcement de la dimension interculturelle des actions des Ceméa, dimension qui inclut le défi des langues et le défi de la mobilité, se fait à certaines conditions (réponse à un besoin, lien avec les territoires, diversité linguistique et culturelle, existence d'un projet). Ce renforcement ne peut se passer d'un questionnement sur la laïcité, d'une réflexion sur l'économie sociale, qui devrait aboutir à un statut européen des associations. Par ailleurs, il est indispensable que l'éducation articule dans une juste complémentarité éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle. Il est indispensable aussi que l'Europe soit une Europe sociale.

Mots-clés : apprentissage des langues – laïcité – économie sociale - éducation formelle - éducation non formelle - éducation informelle - Europe.

L'éducation à l'interculturel entre particularisme et universalité

Stefano VITALE

La diversité culturelle est une donnée italienne. L'Occident est hégémonique et tend à l'uniformisation culturelle. Les Ceméa vont dans le sens d'une éducation à la diversité, du respect des différences, dans le dialogue. Mais l'interculturel a aussi ses stéréotypes, par exemple le « solidarisme du dimanche ». L'éducation à l'interculturel s'efforce de concilier spécificités et points communs. « Pour construire l'égalité, libérer les différences ».

Mots-clés : différence – diversité culturelle – dialogue interculturel – culture dominante – globalisation – particularisme – universalisme

■ L'Interculturel comme projet de société

Pas d'interculturel sans justice sociale. L'égalité des cultures : un défi

Pedro A. CANTERO

La fécondité du dialogue interculturel n'est possible qu'en supprimant la hiérarchie entre les cultures. L'interculturel implique la rencontre avec l'inconnu, oblige à la créativité et exige l'égalité laquelle n'existe pas sans justice sociale.

Mots-clés: égalité – créativité – imagination – justice sociale

Trans-, multi-, pluri-, inter- culturel – et l'égalité ?

Eliane DEPROOST, Ralph MEISEL, Françoise FOUQUET, Jacques DEMORGON

Éléments pour une définition de l'interculturel : projet, valeur, questionnement mutuel, facteur de paix ou de guerre, dans ses rapports avec les notions d'identité, de diversité, d'intégration, de communauté et d'égalité.

Mots-clés : interculturel – multiculturel – communauté – égalité - intégration

■ Sortir de l'hégémonie occidentale

L'islam et l'occident : quel désir de se connaître?

Malek CHEBEL

Les musulmans inquiètent l'Occident sans raisons objectives mais à cause de représentations. Même la Turquie laïcisée fait peur. Il faut trouver les chantres de la tolérance, forger un langage commun. Le désir est à la base du rapprochement et du dialogue. Par ailleurs, l'islam préconise la négociation.

Mots-clés : Euro-méditerranée – religion: islam – tolérance – dialogue interculturel – désir – ouverture à l'autre – autrui – Humanité -

L'interculturel en perspective depuis l'Afrique

Emmanuel N'DOYE

L'interculturel, qui doit tenir compte des représentations de tous, dans tous les rapports et à tous les niveaux, n'a pas de sens si on néglige les conditions de vie des plus malmenés et si l'on oublie que la planète, qui est à tous, doit être protégée.

Mots-clés : Afrique – tiers-monde – croyance – protection de l'environnement – coutumes

■ Actions des États

Après l'Apartheid, politique d'éducation de l'Afrique du Sud : diversité culturelle

Mongezi GUMA

Après l'apartheid, l'Afrique du sud démocratique a mis en place une politique d'éducation visant à respecter les diverses identités culturelles, à mettre les minorités à l'abri des normes de la majorité, à promouvoir les droits de l'homme. Il y a beaucoup à faire pour arriver à effacer les traces de xénophobie, éviter toute marginalisation, établir un réel multilinguisme.

La diversité culturelle est à l'Humanité ce que la biodiversité est à la nature. L'interculturalisme véritable inclut l'égalité et l'universalité.

Mots-clés : diversité culturelle – politique d'éducation – Afrique du Sud – égalité – droits de l'homme

La politique éducative visant à l'interculturel : point de vue du ministère français de la Culture et de la Communication

Olivier GAGNIER

La France, unificatrice, intégratrice, jacobine, s'est soucié de l'accès de tous aux œuvres reconnues comme « grandes » mais n'a pas beaucoup valorisé le multiculturel qui est pourtant vivant. Dans la mondialisation, elle défend son originalité (l'interculturel international) mais pas tellement l'interculturel intranational. L'hétérogénéité sociale réclame, pour maintenir un vivre ensemble, le respect mutuel, d'autant plus que l'identité de chacun n'est pas seulement faite d'héritage mais est faite aussi de projet. La connaissance de l'histoire contribue à comprendre les communautés et les identités multiples, d'où la création de la Cité de l'Immigration, visant à la reconnaissance publique des communautés et des identités multiples, sous l'égide des valeurs de dignité et de liberté, valeurs présentes dans l'éducation populaire.

Mots-clés : politique française – vie associative – multiculturalisme

Prise en compte des fonctionnements sociaux traduits dans la langue, les lois, etc. L'expérience de l'OFAJ

Françoise FOUQUET

Après avoir cherché les points communs aux Allemands et aux Français – ce qui a renforcé les préjugés –, après avoir cherché à définir un projet politique commun, l'OFAJ a mis chaque nation dans une perspective historique et interrogé les langues. En effet, la langue est révélatrice des imaginaires différents, ce qui se constate aussi bien dans les mots intraduisibles que dans les « faux amis ». Les langues doivent être préservées car leur appauvrissement conduit à l'impossibilité d'exprimer son identité et son vécu, et par là, à la violence ou à l'aliénation. Plus que de culture, il est question de fonctionnements sociaux, traduits dans la langue, dans les lois, dans l'articulation du religieux et du politique etc. Tous les pays n'attendent pas la même chose de l'État, de l'école, des corps intermédiaires; tous ne conçoivent pas la formation de la même façon. La connaissance des différences amène à articuler des appartenances plurielles.

Mots-clés : langue – culture – imaginaire – pluralité – Allemagne – France – organisation sociale – corps social

1.1.1

Les principes éducatifs des Ceméa mis en œuvre dans le contexte de la globalisation

■ Quelques principes d'éducation nouvelle

« Tout être humain, sans distinction d'âge, d'origine, de convictions, de culture, de situation sociale, a droit à notre respect et à nos égards. »

« Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu. »

Aujourd'hui, comme en 1957, ces principes énoncés par Gisèle de Failly restent pour nous militants des Ceméa, militants de l'éducation nouvelle, importants. Importants car toujours d'actualité, ils ont un caractère universel. Ils ont été écrits il y a presque 50 ans dans un contexte social et politique d'après guerre. Ces principes ont des visées éducatives humanistes fortes, ils placent l'être humain, l'apprenant, l'élève au cœur de son développement. Il faut noter l'innovation que cette affirmation représentait à cette époque et je pense que c'est toujours une idée innovante dans les actes, dans les faits même si elle semble être passée dans le discours des sciences de l'éducation. Elle rejoint les principes universels des droits de l'homme : « tout être humain a droit au respect ».

Depuis leur énoncé, ces principes demeurent, même si les Ceméa, les sciences humaines, la société ont changé. Pour nous aux Ceméa, l'éducation est globale, elle est de tous les instants et elle s'adresse à tous. Cela reste malheureusement une intention, une utopie non concrète pour l'ensemble du monde. Ce qui est valable sur notre territoire peut-il être souhaitable partout ?

Alors comment faire et quoi faire ? Nous pouvons rêver à des utopies concrètes, affirmer ou réaffirmer des principes que nous pourrions essayer ensemble de promouvoir, pour mieux se rencontrer, pour mieux se comprendre.

■ Les grandes mutations du monde vues par Jacques Demorgon

Notre monde change. Il change de plus en plus vite. Jacques Demorgon, sociologue, spécialiste de l'interculturel pense que nos sociétés, après avoir traversé de grandes phases de mutations, entament une nouvelle phase qu'il nomme « informationnel mondial » (...) : le pouvoir des médias via les Technologies de l'Information et de la Communication est mis au service des pouvoirs économiques, ce pouvoir prend le pas sur les États, les nations. Par exemple, certaines multinationales peuvent avoir plus d'influence qu'un État. (...) Entre deux phases, notre inconscient collectif garde des réminiscences des phases précédentes. Pour Jacques Demorgon, il nous faut être conscient de nos histoires mais aussi repérer les nouveaux enjeux pour construire un monde plus juste !

Sans entrer dans le détail de la conception théorique de l'évolution du monde que J. Demorgon expose dans son livre « l'Interculturation du monde », on peut rappeler qu'en entrant dans de nouvelles phases, se pose toujours, de façon bien sûr différente, la question du vivre ensemble. Dans un monde où l'information se propage partout, à une vitesse ultra rapide, les décisions politiques, économiques, prises à un endroit, ont des répercussions indéniables sur l'ensemble du globe.

■ La globalisation, les mondialisations

Si le monde change, les fonctionnements sociaux évoluent, certains pensent que les cultures s'amenuisent, s'appauvrissent, car les références culturelles dominantes passent par le filtre des médias et des moyens d'information avec une fâcheuse tendance à uniformiser, à aplanir les différences.

Cependant nous sommes nombreux à penser que cette vision est pessimiste. Les regards sur la globalisation, les mondialisations sont variés. Ils ne sont pas tous négatifs ; si nous regardons ces filtres de façon positive, si nous éduquons à l'image, au raisonnement critique, si nous avons un peu d'empathie, alors nous sommes aussi exposés à d'autres modes de penser, à d'autres fonctionnements sociaux, d'autres rapports sociaux. La rencontre virtuelle ou physique, avec d'autres personnes ne partageant pas notre culture d'origine, apporte aussi d'autres regards sur le monde, éduque à la différence et à la paix. Bien sûr, cette rencontre introduit des notions importantes pour mieux vivre ensemble : celle de la complexité, de la diversité. Notions qu'il nous faut mieux maîtriser.

Cette richesse, cette variété, si elles sont exploitées de façon positive et en toute connaissance par les éducateurs, offrent des perspectives éducatives plus qu'intéressantes pour construire une citoyenneté européenne et dans un plus long terme, une citoyenneté mondiale, d'autant que les mobilités s'envisagent différemment et que de nombreuses sociétés sont confrontées aux migrations.

■ Les migrations¹

Aujourd'hui dans les pays du Nord, l'immigration est souvent présentée de manière caricaturale. (...) Cette vision ne rend compte ni de la complexité des migrations internationales ni de la réalité des déplacements.

Depuis toujours, les gens migrent à l'intérieur ou à l'extérieur de leur pays, de façon saisonnière, provisoire ou définitive. Les raisons d'émigrer sont multiples. Elles peuvent être générales : pénurie alimentaire, pauvreté, dégradation de l'environnement, conflits, persécutions de toutes natures, régime autoritaire... Elles peuvent être individuelles : épanouissement personnel, projet économique, conviction politique ou religieuse.

Dans un contexte de mondialisation où biens et services circulent de plus en plus librement, les restrictions imposées aux migrations des personnes représentent une contradiction et posent un problème éthique. Or la circulation des personnes est un droit fondamental.

De par son ampleur, le phénomène ancien de la migration prend une importance nouvelle car il attise les peurs, alimente les fantasmes et reste marqué par la fureur des anathèmes. Pourtant, même avec un nombre croissant de migrants internationaux, moins de 3% de la population mondiale a résidé en dehors de son pays d'origine pendant un an ou plus. La propension à changer de pays, notamment en l'absence de raisons contraignantes, ne touche qu'un faible pourcentage de la population.

Au vu de ces données, il nous semble que les éducateurs doivent réfléchir aux mobilités :

¹ Extraits de la lettre de Solidarité laïque

- à celles subies, et donc à l'accueil, dans nos formations, dans nos écoles, dans nos institutions et nous y travaillons en formant les éducateurs, les enseignants, les animateurs mais aussi en sensibilisant les futurs parents qui seront les jeunes qui suivent nos formations.
- et aussi à la mobilité courte et voulue : quel sens a une expérience de vie à l'étranger ? Comment se prépare-t-on à une expérience de vie à l'étranger ? Comment au mieux tirer partie de cette expérience sur place et au retour ? Les Ceméa apportent des réponses en promouvant le Service Volontaire européen et en formant les Volontaires du progrès.

■ Culture et identité

Dans ce contexte évoluant rapidement, l'information circule à une rapidité jamais égalée. Les technologies de l'information et de la communication apportent une immédiateté et une diffusion planétaire mais aussi une immédiateté de l'émotion qui ne favorise pas la prise de distance par rapport à certains événements. Une immédiateté qui permet aussi de propager des modes culturels sur tous les continents de façon instantanée. La notion de village global, dont parlait déjà Mac Luhan il y a plusieurs dizaines d'années, se confirme et une culture mondiale, globale se répand.

(...)

Pour Dominique Wolton, directeur de recherche au CNRS, dans son livre « L'autre mondialisation », le triangle explosif que forme culture, identité et communication sera un des enjeux majeurs que la politique aura à gérer sans détour ni artifice technologique ou économique. En ce sens, il rejoint la notion d'informationnel mondial de Jacques Demorgon. Wolton préconise de construire une identité culturelle relationnelle basée sur l'empathie, l'ouverture d'esprit, la connaissance, opposée à une identité culturelle refuge engendrant repli sur soi, communautarisme et agressivité.

(...)

La culture que nous, en tant que membres d'un mouvement pédagogique et militants de l'éducation nouvelle avons envie de promouvoir, c'est celle qui permet l'émancipation des personnes et des groupes. Celle qui permettra à nos enfants de vivre en paix. Une culture qui ne divisera pas les gens, ne fera pas de discrimination entre croyants ou non croyants, une culture qui abolira toute forme d'exploitation, de domination par et pour l'unique profit. Celle qui fera que les identités singulières ne deviendront pas meurtrières. Celle qui permettra à chacun de faire référence à ses traditions et ses formes de cultures sans dénier ni renier celle des autres. Celle qui alliera universalité des valeurs et particularisme culturel. Celle que nous construirons par le dialogue, l'amélioration des connaissances, celle basée sur la raison critique, celle qui ne nous aliènera pas. En un mot, celle qui permettra d'apprendre l'autre pour mieux vivre ensemble.

■ Projet politique et modèle économique

Sans projet politique de société, il sera difficile de mettre ce « vivre ensemble » en action. Et le seul projet politique aujourd'hui majoritaire sur la planète est celui qui, depuis longtemps maintenant, est fondé sur un modèle économique unique, basé sur l'économie de marché où croissance et développement sont les maîtres mots. Ces

concepts atteignent leur limite en termes d'efficacité, comme le montre Gilbert Rist dans son livre « Le développement. Histoire d'une croyance occidentale ». Ils commencent à être contestés par les mouvements sociaux ou par de nombreuses associations.

Appliqué depuis plus de 20 ans dans de nombreux lieux de la planète, ce modèle économique unique même complexifié ou adapté aux contextes locaux, ne suffit pas à résoudre les problèmes sociaux auxquels de nombreuses sociétés sont confrontées. Pour Rist, même si les technologies occidentales ont pu être source de progrès dans de nombreux lieux et qu'elles ont transformé les rapports sociaux, elles n'ont pas tout résolu. La diversité culturelle interdit les généralisations. L'éducation populaire ayant à cœur la transformation sociale doit, avec les autres acteurs sociaux, économiques, politiques, syndicaux, mutualistes, associatifs ou coopératifs, penser l'hétérogénéité, réfléchir à des formes d'intervention sociale et à des modèles économiques complexes mais aussi différents, plaçant l'homme et son environnement au cœur des préoccupations.

L'économie sociale, l'économie solidaire sont des formes possibles mais il y a nécessité de faire plus d'expérimentations, d'essayer de multiplier les efforts de la recherche en sciences humaines, de renforcer le dialogue, mais aussi de militer pour des formes de démocratie plus participative, plus directe même au sein des grandes institutions internationales et que la société civile puisse faire contrepoids aux firmes internationales, voire puisse contraindre certains États à agir.

Dans un contexte si changeant, comment un mouvement d'éducation peut-il envisager ses formes d'actions, comment se positionne-t-il ? Quels sont ses leviers d'actions ?

L'éducation globale, prenant en compte tous les aspects de la vie : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être à tous les instants et tout au long de la vie, doit rester la priorité de tous. C'est de l'amélioration de cette éducation dont dépendent les générations futures. Si notre milieu, notre environnement changent, que voulons-nous transmettre à nos enfants, qu'allons-nous leur laisser ?

Nos actions doivent non seulement augmenter les consciences citoyennes mais apprendre à responsabiliser. Pour permettre un « vivre-ensemble » harmonieux dans la société, aux Ceméa nous avons toujours pensé que l'apprentissage de la citoyenneté passait par des temps de « vie collective ». Il faut s'assurer que cette vie collective offre des espaces de rencontres réelles où l'on tient compte des particularités de chacun, tout en respectant des règles de vie commune. Mais cette vie collective doit aussi garantir une action commune, un agir ensemble. Ces espaces pour des jeunes sont des éléments d'une citoyenneté active, pas celle apprise par le discours, celle acquise par l'action.

■ L'éducation à la citoyenneté, une éducation à la démocratie

Depuis longtemps, nous travaillons sur les rencontres interculturelles pour permettre à nos publics d'expérimenter, de se confronter à l'autre.

Nous sommes allés au-delà en nous engageant dans des projets de solidarité internationale autour des questions éducatives, ces projets construits sur du long terme nous ont permis d'établir des relations partenariales durables où participation active, co-gestion, sont des sources d'apprentissages mutuels de citoyenneté.

Ce travail, dans nos formations ou dans nos projets de coopération, se déroule dans un climat sociétal où certaines affaires de corruption entraînent la perte de confiance d'une partie des citoyens à l'égard des hommes politiques et de la politique. Une

conception de plus en plus individualiste de la vie et l'emprise de la consommation, le chômage et les peurs qu'il engendre, la misère qui pèse sur les exclus... sont autant de facteurs qui induisent trop souvent une forte diminution du sens civique.

Pour les Ceméa français comme pour la Ficeméa, l'éducation à la citoyenneté est une question transversale à tous les lieux de vie et à tous les temps de l'enfant et du jeune. Cette éducation relève de l'école mais aussi du temps du loisir, du temps périscolaire, du temps libre. Toutes les terminologies sont employées parce qu'il est difficile de cerner ce qui dans la vie de l'enfant est du « temps périscolaire » et du « temps familial ». La transversalité relève de deux partis pris :

celui d'une conception globale de l'éducation avec la nécessité de ne pas découper l'enfant en un être scolaire et un être non scolaire,

celui de la complémentarité du temps scolaire et du temps périscolaire, complémentarité des lieux, école et centre de loisirs, centre de vacances, complémentarité des intervenants, complémentarité institutionnelle entre les pouvoirs publics et les associations. Il s'agit là d'une des clés de la cohérence éducative.

Cette approche est liée à une conception politique de la vie sociale et à une analyse des institutions. L'éducation à la citoyenneté et, d'une certaine manière, du rapport au pouvoir ne s'arrête pas à l'apprentissage des formes d'organisation d'instances particulières (conseil d'administration, conseil municipal d'enfants). Nous défendons l'idée d'une citoyenneté active. La citoyenneté active, c'est être consulté et être associé aux décisions mais aussi participer à leur mise en œuvre, à leur évaluation. C'est exercer son sens critique, d'analyse et de proposition.

■ Citoyenneté et éducation

L'exercice de cette citoyenneté suppose des capacités à l'échange, à la communication, à l'acceptation de l'autre, à l'écoute, la capacité à défendre un point de vue, à présenter une argumentation. (...) Capacités qui sont utiles pour comprendre, accepter les différences et favoriser la diversité. Ce raisonnement critique, les enfants, les jeunes, les adultes doivent pouvoir l'exercer sur tous les champs qui les concernent, sur leur vie à l'école, sur les médias qu'ils utilisent, sur les phénomènes de société : les religions, la violence, la consommation, la vie politique, l'organisation des institutions.

Dans son livre « Quelle école pour quelle citoyenneté », Georges Roche précise le rôle de l'école :

Le citoyen d'aujourd'hui n'est plus celui qui, voici un demi-siècle seulement, avait ce sentiment d'appartenance à une nation patrie. Le maître avait en charge d'instituer la nation (...); sa mission est autre, elle est restée essentielle : faire de l'individu un citoyen du monde appartenant à une communauté internationale en devenir, européenne ici, mais aussi un individu identifié, par ses racines et son passé.

Tous les lieux éducatifs sont bien souvent restés silencieux en se voulant neutres, or laïcité des institutions ne peut plus signifier neutralité. L'éducation, dans tous ses temps : école, loisirs, famille, se doit de conduire le débat, d'organiser la controverse pour éclairer les consciences, éveiller les esprits. Il convient donc de souligner les idées force qui s'imposent aujourd'hui à l'action éducative et peuvent lui donner du sens.

■ Diversité linguistique, diversité culturelle

Un des aspects pouvant aussi améliorer la vision du monde des enfants ou des adultes, c'est l'apprentissage des langues ; une confrontation avec une autre culture, d'autres façons de penser, de raisonner, de présenter des arguments, c'est élargir ses champs de référence.

La mise en œuvre de la diversité linguistique n'est pas chose facile, mais elle est nécessaire et ce ne sont pas les partenaires suisses et sud africains qui nous contrediront.

Les langues se situent aujourd'hui au cœur de la problématique de la construction européenne. Après avoir partiellement réussi à abolir ses frontières, l'Europe doit-elle s'engager dans la voie de l'unification linguistique au nom d'un pragmatisme économique ? Les Européens dans leur immense majorité rejettent cette idée, car l'identité européenne repose sur la diversité des cultures qui s'expriment aussi à travers les langues. Aux Ceméa, nous avons dans cet esprit de promotion réalisé une bande dessinée bilingue Hanna et Chloé pour sensibiliser jeunes et éducateurs à l'apprentissage d'une autre langue dans ses différentes acceptions.

Dans un pays où la maîtrise de la langue est sacralisée, où le français a été souvent présenté et perçu comme langue dominante, il n'est pas aisé de promouvoir la diversité linguistique et culturelle. Dans un espace politique mondial où la francophonie signifie plus qu'un simple attachement à une langue mais un attachement à des valeurs philosophiques prônant la diversité, notre association et les associations qui sont proches de nous ont à fournir dans ce domaine des efforts pour que cette diversité devienne plus concrète.

■ Les partenariats au cœur de nos stratégies éducatives, en France comme à l'étranger

Notre philosophie d'action nous a conduits à mettre le partenariat au cœur de nos stratégies éducatives en nous inscrivant dans la durée mais aussi en nous engageant dans des pays rencontrant des difficultés : Palestine, Afrique du Sud, Algérie, Pays de l'Europe du Sud-Est.

Dans les projets menés avec nos partenaires étrangers, notre engagement de mouvement n'est marqué ni par un prosélytisme larvé ni par un militantisme aveugle. Il est basé sur un partage de valeurs. Nous agissons dans des actions de terrain (formations, échanges de pratiques, séminaires pédagogiques, accompagnement de réseaux) par la promotion de l'éducation interculturelle, par l'éducation au vivre ensemble ; ce qui, dans des contextes de conflits ou post conflits, prend un sens particulier.

Notre appartenance à des collectifs tels que Solidarité Laïque, le CNAJEP, renforce la notion de travail en partenariat. Si l'union fait la force, cette union doit mettre en avant les valeurs éducatives, clairement identifiées, que chaque organisation impliquée dans les actions défend : cette mise en commun de valeurs est un exercice difficile entre organisations françaises et est encore plus complexe avec des organisations étrangères. Mais la confrontation d'idées et de façons de faire est un élément essentiel pour une action efficace durable.

Notre implication avec des organisations telles que l'Office franco-allemand pour la Jeunesse ou l'Association Française des Volontaires du Progrès contribue à la

promotion de la mobilité des jeunes, nous militons pour que ce volontariat soit réciproque (...)

Nous participons à d'autres formes de concertation, à des réflexions collectives sur la mobilité de jeunes ; des partenariats sont, par exemple, construits avec l'Agence du Programme Européen de Jeunesse en Action, avec les pouvoirs publics : le Ministère des Affaires Etrangères, le Ministère de la Jeunesse et des sports ; nous militons dans ces nombreuses instances pour la promotion d'une éducation globale interculturelle favorisant l'engagement, la mobilité des jeunes.

Pour résoudre les problèmes écologiques, économiques, sociaux et politiques de notre planète, l'accès à l'éducation est crucial. Cette éducation doit reposer sur des valeurs que nous pourrions tous partager, elle doit être menée par divers acteurs dans des espaces et des temps différents variés.

Pour les résoudre ensemble, il faut apprendre à travailler ensemble, il faut comparer les enjeux de société, être conscient que la démocratie implique des droits mais aussi des devoirs, qu'elle s'exerce dans de nombreux lieux. Il faut favoriser la diversité culturelle car elle permet l'expression d'opinions diverses qui doivent être entendues, respectées à condition qu'elles reposent sur un socle de valeurs partagées.

■ Les Ceméa et l'interculturel

Depuis l'origine des Ceméa, l'international et l'interculturel ont eu une influence importante. L'éducation nouvelle est née dans plusieurs pays. Nous avons toujours été partenaires d'associations étrangères. Si notre histoire associative a suivi l'histoire de notre pays, nous avons lutté pour les indépendances, nous avons, par exemple, milité contre l'apartheid et nous continuons à militer pour la défense de peuples opprimés, en accompagnant les associations palestiniennes qui œuvrent pour une éducation à la paix et garantissent des droits de l'homme.

De tout temps, nous avons organisé des moments de réflexion pour alimenter les réseaux éducatifs sur les questions liées à l'interculturel.

En 1987, nous avons produit un numéro spécial de notre revue intitulé « Jeunes d'autres cultures » qui fait, selon moi, toujours référence. Plus récemment, dans nos universités d'été nous avons organisé des journées d'études telles que celles d'Aurillac en 1999 au titre éloquent « La rencontre éducative : aller plus loin dans le respect de l'autre... que le droit à la différence » ou encore celles de Risoul en 2002 « Enfermements culturels, religieux, ethniques, territoriaux : richesses et possibles limites du projet d'éducation nouvelle. Et la laïcité dans tout ça ? ». Nous avons aussi créé des rencontres internationales telles que le Colloque de Strasbourg en 1999 : « L'intelligence des solidarités dans la construction européenne et face à la mondialisation », ou des rencontres de réseaux telles que celles de la Ficeméa à Dunkerque en 2003² : « Quelle éducation à l'époque de la globalisation, face à l'élargissement de l'Europe ? »

Aujourd'hui l'association française des Ceméa, avec les associations régionales, mène, au sein de la direction de l'action pédagogique et de l'animation du mouvement, une soixantaine de projets liés à l'international, de taille et de nature différentes, tous contribuant à une réflexion par des regards croisés, sur l'altérité et l'interculturalité.

En éducation, comme dans de nombreux autres domaines, on ne peut pas se désintéresser du contexte dans lequel nous vivons. Ce contexte évolue. Si comme nous

² cf la bibliographie

le pensons, nos valeurs restent valables dans ce contexte, il nous faut mettre en adéquation nos actes, nos comportements avec notre discours et nos valeurs.

« Permettre et vivre des rencontres interculturelles, promouvoir la mobilité des personnes et plus particulièrement celles des jeunes, encourager et promouvoir la diversité culturelle sont des facteurs essentiels à l'apprentissage démocratique du vivre ensemble à l'échelle planétaire... »

Fabrice MONGIAT,
Directeur des Relations Européennes et Internationales (2001-2006), Ceméa

Les conditions du développement de la dimension interculturelle dans le projet des Ceméa

Je me permettrai au nom de notre mouvement, les Ceméa, de souligner deux défis parmi toutes les pistes ouvertes par nos travaux. Je rappellerai quelques conditions nécessaires à l'action de tout mouvement d'éducation dans le contexte actuel dès lors que l'on veut porter l'interculturel comme enjeu éducatif. Enfin j'esquisserai quelques pistes qu'il faut certainement le plus collectivement possible continuer à explorer avec engagement et énergie, à expérimenter avec courage et lucidité pour rendre possible notre action qui se veut et se dit militante en éducation et en formation.

■ Le défi des langues

Parmi tout ce que j'aurais pu choisir, j'ai pris le parti de vous parler de la langue des hommes. La langue est un élément primordial de la culture de chaque groupe humain. Elle est de même une composante de toute situation de rencontre entre tel ou tel de ces groupes. Nous en avons fait, nous en faisons, l'expérience concrète. Tout au long de cette rencontre, chaque fois que quelqu'un parle, il sait qu'il prend un risque, celui de ne pas être compris. Ainsi, il s'invite à une attention, à une lenteur résistante, résistance à la facilité du haut débit auxquelles les langues dites maternelles et les nouvelles technologies nous poussent dans une société de la vitesse. Nous sommes obligés d'aller au-delà des mots, aux idées, à la synthèse. L'autre se rappelle à nous.

C'est pourquoi un mouvement d'éducation tel que les Ceméa ne peut que contribuer à la défense des langues et favoriser un apprentissage pour tous, tout au long de la vie dans un projet non élitiste, dans un projet d'éducation populaire.

Je voudrais rappeler ici la piste ouverte entre autre avec le programme Jeunesse en Action, dans le cadre européen : dans la réflexion sur les questions de la langue, il s'agit de sortir de la tradition encore vivace de former une élite polyglotte dont certains d'entre vous, d'entre nous font peut-être partie. Il s'agit de créer les conditions d'une ouverture aux langues, aux langues de l'autre, des autres. (...); je t'écris, je te parle dans ma langue, tu me réponds dans ta langue et nous nous comprenons.

Au-delà de cette proposition et des débats qu'elle implique, sont définies des attitudes mentales à développer. J'en cite quatre : intégrer que l'on sait déjà beaucoup de choses, se convaincre que l'on peut comprendre, s'ouvrir les oreilles et l'esprit (...), utiliser différentes portes d'entrée.

N'est-ce pas là une façon aussi qui peut faire écho aux principes de l'éducation nouvelle ? Dans tous les cas, il est clair qu'il y a intérêt à définir et à distinguer ce qui relève de la sensibilisation, de l'apprentissage des langues, de la communication interculturelle. Nos expériences dans les activités franco-allemandes en témoignent. Elles n'oublient jamais la nécessaire relation entre ces trois registres. Il y a là un authentique défi linguistique. Nos mouvements d'éducation doivent y apporter leur contribution et inviter tous leurs militants à s'ouvrir à la diversité linguistique et à maîtriser une bonne partie de celle-ci.

■ Le défi de la mobilité

Je voudrais aussi vous parler de la mobilité des hommes. Du point de vue du langage, vous le savez, la poésie est une certaine mobilité, un certain déplacement du sens et des mots. Je voudrais ici évoquer la mobilité de chacun d'entre nous, évoquer deux poètes. Je resterai dans l'hexagone français, quoique le premier soit breton, donc un drôle de Français ! Le premier c'est Guillevic qui dit : « Il n'y a pas d'ailleurs où guérir d'ici ». Une phrase choc disait : « L'ailleurs de l'un est l'ici de l'autre ou réciproquement ». Et un autre poète connu, écrivain français, Louis Aragon, dit : « j'arrive où je suis étranger ». Là, je reprends contact avec mon ignorance. Ce n'est plus Aragon, retrouvant cette virginité ou cette suspension de la mémoire et des apprentissages, capable d'ouvrir tous les chemins de la créativité et de l'égalité. Se déplacer physiquement, pieds et tête, pour ne pas accepter par exemple d'avoir les pieds en Afrique et la tête ailleurs. Là se trouvent, me semble-t-il, les fondements de quelques finalités à l'éducation à la mobilité. Cette éducation ne peut pas aller – et il faut le répéter – à l'encontre d'un objectif de développement durable. Elle ne peut pas exclure les populations ; elle ne peut pas entraîner des déplacements subis de travailleurs, de travailleuses. Je me permettrai de rappeler aussi en tant que militant des Ceméa, né parmi les volontaires des centres de vacances, pour ce qui est de mon militantisme éducatif, je me permettrai de rappeler ici que cette éducation à la mobilité parfois la plus éloignée, la plus étrangère, passe aussi et d'abord, la plupart du temps, par de micro mobilités dans son quartier, dans son village, dans sa ville, dans sa région, dans son pays. En ce sens, la découverte progressive de milieux de plus en plus éloignés, de plus en plus différents du lieu où je vis tous les jours est utile en éducation ; c'est certainement une bonne part du projet éducatif des centres de vacances et de loisirs que nous avons conçu. Rappelons qu'en France, environ encore un enfant sur trois ne part pas en vacances et n'a pas la chance de cette micro-mobilité. Un autre chiffre, sur 30 000 étudiants dans les instituts de formation des maîtres, d'instituteurs, des professeurs d'écoles maintenant, seuls 3000 font un stage à l'étranger. Vous le voyez, les objectifs de l'éducation à cette mobilité sont immenses et importants. C'est pourquoi je suis assuré que les Ceméa doivent se mobiliser avec tous leurs partenaires pour contribuer à cette éducation et pour la qualifier.

■ Les conditions du renforcement de la dimension interculturelle dans nos actions

Après ces durs défis, celui linguistique et celui de la mobilité, j'en viens à quelques conditions - nécessaires me semble-t-il - pour renforcer dans nos actions la dimension et les objectifs interculturels.

Première condition : les propositions d'action que nous faisons sont en phase avec les problématiques et les besoins des sociétés et des individus.

Deuxième condition : les stratégies d'action que nous développons se déclinent aux différents niveaux, local, national, européen et international. Elles lient ces actions au territoire dans un ancrage local.

Troisième condition : la diversité linguistique et culturelle est un élément constituant de l'engagement éducatif des militants de l'éducation nouvelle.

Quatrième condition : toute mobilité des acteurs est inscrite dans un projet. Elle

participe d'un processus pour que chacun accède à cette compétence indispensable pour être un citoyen responsable dans un contexte plus large que son environnement proche.

Par exemple, le combat pour les vacances et les loisirs collectifs des enfants et des familles reste dans la sphère de l'éducation et se conduit aussi bien au niveau européen qu'international en mobilisant à l'avenir le plus possible tous les acteurs jeunes et volontaires de ce secteur d'activité. Les emplois, les métiers, les qualifications de l'action éducative et de l'action sociale qui prolongent et renforcent l'engagement militant, se construisent eux aussi dans un espace européen en lien avec les enjeux de solidarité internationale en particulier dans le champ de la prime enfance, de l'enfance et de la jeunesse.

Enfin, les réflexions théoriques et les rencontres d'acteurs tels que nous venons de les vivre depuis trois jours se concrétisent dans l'action et par l'élaboration de méthodes et d'outils pédagogiques.

Élaboration de stratégies pour une réelle politique éducative et interculturelle.

Élaboration de projets et de propositions concrètes de réalisations. Création d'ouvrages de référence diffusés et utilisables par tous. Élaboration enfin et utilisation d'outils, dont les outils multimédias, et diffusion des idées et des pratiques par des revues accessibles au plus grand nombre. Voilà des conditions qui doivent aussi donner un cadre à nos projets et aux choix que nous faisons, effectivement, que l'on soit association de terrain ancrée dans une région, association de terrain ancrée dans l'espace national ou association de terrain ancrée en Europe et plus largement même dans d'autres régions du monde.

■ Éléments d'analyse de l'environnement

Je voudrais maintenant reprendre des éléments d'analyse de notre environnement. En tant que mouvement d'éducation, nos travaux ont ouvert et précisé des perspectives d'actions que nous mettrons en œuvre. En tant qu'organisation non gouvernementale, tout cela pourrait, malgré notre volontarisme, malgré notre engagement militant et professionnel, être lettre morte si nous ne restons pas vigilants à l'environnement dans lequel nous agissons. Si nous ne défendons pas ensemble une conception politico-pédagogique forte qui remet la conception du politique et du pédagogique en avant des seules questions économiques. Quelques repères nous ont été donnés en ouverture : évolution de la société marchande à l'information mondiale, un vivre ensemble dont la question se pose de façon aiguë, une invitation à envisager une nouvelle mobilité dont l'immigration. Enfin, un triangle qui a été décrit comme explosif entre culture, identité et communication (cf le texte de Fabrice Mongiat).

■ La question de la laïcité

Après ce paysage et ces quelques repères, permettez-moi de revenir sur une question difficile pour les Ceméa (pas que pour les Ceméa mais difficile aussi pour les Ceméa) dans le contexte français aujourd'hui : celle de la culture et des religions. Vous le savez peut-être, 2005 a marqué le centenaire d'une loi dite de séparation des Églises et de l'État. Parler des religions dans un mouvement laïc n'est pas une évidence. Nous avons certainement, depuis un certain temps - en particulier avec nos amis de la Ligue de

l'enseignement - acquis quelque maturité. Mais personne ne peut oublier ici et, plus largement, au-delà des frontières françaises, que l'ambition d'une éducation de tous, émancipatrice, libératrice de toute dépendance, ne peut pas se concrétiser sans passer le plus souvent par une juste distance avec le fait et les pratiques religieux. La laïcité n'est pas l'ignorance des religions. Elle a été et demeure un refus, voire un combat, chaque fois que les conditions de libre choix en dehors de toute oppression, de toute pression, ne sont pas garanties (...). La laïcité aussi est un refus et un combat quand l'accès à des savoirs incontestables, « la terre est ronde », « l'homme en dehors des mythes a des origines », quand de tels savoirs incontestables sont interdits au nom d'une religion. La laïcité aussi est un refus voire un combat quand l'espace public et en particulier celui destiné à l'éducation et à la culture peut se trouver entravé, interdit. Je voudrais redire ici combien il est impossible d'ignorer l'existence du fait religieux, d'ignorer la diversité des religions. Mais dans le même temps, on ne peut pas ne pas s'interroger sur le pourquoi et les conséquences pour la liberté et l'égalité de chacun de ce que cela entraîne quand une religion veut en dominer une autre, quand elle nie le fait pour certains de ne pas avoir le désir de croire, de ne pas vouloir pratiquer certains rites selon certains rituels, quand elle empêche, je le redis ici, l'accès à des savoirs raisonnablement rationnels et scientifiques. La laïcité ne se réduit pas au dialogue des religions, elle ne peut pas être liquidée par le culturalisme.

Certains considèrent que ce débat est un débat franco-français. Ils se trompent me semble-t-il. Certains considèrent cela comme un débat du passé, un nouveau musée, ils se trompent. Les réponses ne sont peut-être plus données mais elles ont à être construites, aujourd'hui encore et ensemble. Les Ceméa - même si c'est difficile - doivent affronter et approfondir les débats qui sont nés aujourd'hui et qui ne peuvent pas effectivement rester en l'état ni nous satisfaire. S'ils ne le faisaient pas, ils prendraient le risque de renier une part essentielle de leur projet éducatif et politique. J'ai confiance en notre capacité, avec l'aide de nos partenaires dans une Europe qui réfléchirait aussi à ces questions, non pas d'imposer un modèle mais d'en inventer un qui soit la réponse moderne à la question ancienne.

■ Quelques pistes pour un mouvement d'éducation

Dans un tel contexte avec des objectifs d'éducation, de contribution à la transformation sociale, quatre pistes s'ouvrent à nous, qu'il nous faut consolider et que nous pouvons emprunter me semble-t-il ou que nous devons emprunter si nous voulons suivre le chemin de l'éducation que nous souhaitons promouvoir. Je veux ici évoquer rapidement l'économie sociale, l'éducation globale, comprise comme une juste articulation entre éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation au développement durable et enfin cela me permettra de clôturer mon intervention, la question de l'Europe de l'éducation et de l'Europe sociale. Là, comme dans tous mes propos depuis le début, il ne s'agit pas d'imposer un modèle, il ne s'agit pas de donner une leçon, il s'agit, comme vous l'avez fait, d'apporter un éclairage, de réfléchir encore un peu, toujours pour mieux agir ensemble l'économie sociale.

La piste de l'économie sociale

Comme les autres pays développés, la France traverse une période marquée par de profonds bouleversements qui résultent tant des évolutions technologiques que de la

mondialisation de la vie économique. Ces bouleversements entraînent la transformation des métiers et une évolution profonde des modes de vie et des inspirations collectives, mais aussi la stabilisation des mécanismes de protection sociale, la montée des déséquilibres régionaux et des phénomènes d'exclusion. Cette situation génère un climat d'insécurité politique et des insécurités sociales et éducatives qu'avivent les changements intervenus sur la scène internationale. Les organisations de l'économie sociale sont des organisations qui vivent dans le marché. Mais parce qu'elles sont nées d'une volonté de solidarité au service des êtres humains, enfants ou adultes, de sexe masculin ou féminin, elles privilégient le service rendu par rapport aux profits dégagés et intègrent dans la vie économique la dimension sociale. Elles placent l'utilisateur au centre de leurs projets. L'économie sociale est une idée d'avenir. Pour les Ceméa français, cela consiste avant tout à défendre le fait associatif et à agir avec le secteur mutualiste et coopératif qui a été présent pendant ces trois jours et je l'en remercie. Si les Ceméa français peuvent se réjouir des avancées faites sur une loi sur le volontariat associatif et l'engagement éducatif en centre de vacances portés par le ministre de la jeunesse et des sports et de la vie associative, les Ceméa refusent la banalisation de l'organisation associative dans un esprit de concurrence libre et non faussée, qui inspire encore nombre de directives européennes et empêche d'aboutir à un statut européen des associations.

Les Ceméa s'inquiètent aussi de la détérioration actuelle des outils de dialogue et de coopération entre associations et pouvoirs publics comme c'est le cas pour la nouvelle organisation de l'OFAJ; cela diminue fortement, à terme, la contribution possible, pédagogique, éducative et politique des associations concernées et actives dans ce secteur. Les Ceméa invitent chacun à se mobiliser pour la liberté d'association en Europe et dans le monde.

L'éducation globale

Si nous refusons ces évolutions, si nous exprimons nos désaccords et nos inquiétudes, c'est que dans la « non-société » actuelle - et nos travaux en témoignent - il n'existe pas de solution simple en particulier dans le champ prioritaire de nos actions, à savoir l'éducation de tous, tout au long de la vie. En effet l'éducation aujourd'hui est globale. Elle ne peut se comprendre, se mettre en œuvre que dans une juste articulation et complémentarité entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle.

Je reprendrai ici une partie de l'intervention de Jean-François Magnin, directeur général adjoint des Ceméa lors des rencontres pédagogiques organisées par le centre de jeunesse Jordan à Cracovie en 2004. Trois questions - rappelait Jean-François Magnin - permettent d'établir une classification entre éducation formelle, non formelle et informelle.

Première question : les activités éducatives sont-elles structurées dans le cadre du système scolaire et universitaire ?

Deuxième question : y a-t-il ou non existence de reconnaissance officielle d'acquis, diplôme ou titre à la fin de la formation ?

Troisième et dernière question : y a-t-il une intentionnalité éducative clairement annoncée ?

Si vous répondez oui aux trois, il s'agit d'éducation formelle, si l'intention éducative est présente, il s'agit d'éducation non formelle. Si l'intention éducative n'est pas posée a priori, on est dans la situation d'éducation informelle.

Récemment, un symposium sur l'éducation non formelle précisait que la tâche de l'éducation non formelle n'est pas de combler les lacunes laissées par le système

d'éducation formelle. Elle est complémentaire et contribue, avec d'autres formes d'apprentissage, au développement des compétences sociales d'une personnalité. Il ne s'agit plus d'un système de rattrapage visant à compenser des manques, mais d'un élément constitutif d'une éducation des enfants et des jeunes réellement globale.

Les Ceméa considèrent que ces analyses et propositions concernant l'éducation formelle, informelle et non formelle sont aujourd'hui insuffisamment comprises et partagées. Or c'est une condition incontournable pour mettre en œuvre pleinement notre projet éducatif. (...)

Les enjeux de l'éducation à la citoyenneté et au développement durable dans une perspective interculturelle requièrent une attention soutenue. Je ne développerai pas cette troisième piste que nous allons approfondir au sein de la fédération internationale à la fois à travers l'organisation de regroupements régionaux en Europe, dans l'Océan Indien, en Afrique, en Amérique latine (...)

Être acteur de l'Europe

Oui, les Ceméa français sont enfin, bien sûr, acteurs de l'Europe. Je ne pouvais pas terminer mon intervention sans rappeler l'exigence, dans une rencontre européenne, d'aller vers une Europe de l'éducation et de la culture, dans une Europe sociale. Cette centration sur l'Europe n'est pas un oubli du reste du monde. Elle ne peut pas se traduire et encore moins cautionner un nouvel impérialisme fût-il européen. Elle doit permettre pourtant et assumer une nouvelle dynamique intra européenne au service de l'ensemble de la planète et des 6 milliards d'hommes et de femmes qui y vivent. Les Ceméa français au sein de la fédération internationale des Ceméa agissent pour renforcer leurs actions européennes. Mais nous devons aussi nous engager à assurer avec d'autres le renforcement de nos idées par une pratique au nom peu français mais intégré dans notre langue, le lobbying en faveur de l'éducation tout au long de la vie. Tous les militants à l'intérieur des Ceméa, dans leur lieu de travail, doivent discuter de ces questions européennes pour lancer un débat et mieux comprendre les enjeux.

Vous avez certainement passé à Montpellier la fameuse passerelle Auguste Comte où vous avez vu cette belle citation : « L'univers n'a pas à être étudié pour lui-même mais pour l'homme ». Je crois que cette citation peut se transposer aux questions de l'interculturel (...)

Jacques DEMEULIER,
Directeur général des Ceméa français (1998-2006)

1.1.3

L'éducation à l'interculturel entre particularisme et universalité

D'où je parle? Pour moi, étant donné que je suis italien, l'interculturel est, depuis toujours, une problématique que je dois aborder dans ma vie quotidienne, surtout parce que je fais partie d'un mouvement comme les Ceméa qui a ses traditions en France et dans d'autres pays du monde.

Dans nos « regards croisés à quatre voix » il y a l'idée centrale de différence que nous voulons traiter, mais aussi son écho musical. Ce sont les différentes voix qui construisent une possible harmonie. J'ai envie de vous proposer cette réflexion d'entrée parce que, effectivement, nous sommes dans un entre-deux : cette idée de différence et cette idée de liaison entre les différences.

■ **L'interculturel, un défi complexe**

Nous, aux Ceméa, nous sommes convaincus que l'interculturel c'est d'abord un défi complexe qui implique différents niveaux de réflexion et d'action : économique, social, politique, éducatif... Ce niveau éducatif, nous le connaissons bien, il relève de logiques différentes parfois contradictoires. Ce que nous pouvons penser être raisonnable sur le plan de la relation interpersonnelle peut n'être pas du tout raisonnable au niveau de la relation entre les États. On le voit aujourd'hui avec la question de la guerre, par exemple. Je crois qu'il faut comprendre qu'il y a ce décalage. Certains décalages ont toujours existé. Mais il est vrai aussi que se poser la question de l'origine et des raisons de ceux-ci est quelque chose d'historiquement déterminé. Cela n'a pas toujours marché de la même façon. C'est sur cette question qu'il faut s'interroger. Nous voulons discuter ici de la notion d'interculturel. Vous savez bien qu'il y a des définitions là-dessus qui se sont succédées dans le temps. Je ne veux pas les reprendre, mais je crois que l'on peut synthétiser l'idée que l'interculturel est la rencontre avec la différence, la rencontre avec la diversité à tous les niveaux dont je vous parlais tout à l'heure.

■ **Au-delà de la question éducative, quel projet politique ?**

Comme nous l'avons appris aux Ceméa, nous sommes tous différents. La différence est un problème universel, effectivement, qui appartient à l'histoire de l'homme, qui appartient aussi à nous tous. Nous sommes tous vraiment différents et c'est la rencontre avec l'autre et avec la diversité qui pose parfois des problèmes. Aux Ceméa, nous connaissons bien cette problématique, parce que nous la relierons depuis toujours à l'éducation tout court. Nous connaissons bien la nécessité de relier tout cela au processus de socialisation, au processus de construction d'identité personnelle. Tout cela renvoie effectivement à une action éducative. Mais (..) cela ne marche pas comme ça partout. Par exemple, nous avons aujourd'hui un monde occidental qui a la prétention de s'imposer comme supérieur, pour justifier des conflits économiques et militaires ou pour accompagner des processus d'homogénéisation culturelle et économique, par exemple la globalisation. Il s'agit d'interculturel là aussi. Evidemment, il y a une question de fond qui ne peut pas réduire l'interculturel à l'éducation. Il faut se poser la question : l'interculturel pour qui ? En fonction de quoi ? Avec quel projet ? Projet de société, projet de relations entre les personnes, projet politique évidemment.

■ « Pour construire l'égalité, libérer les différences »

Enfin, l'éducation n'est pas neutre. L'interculturel non plus n'est pas neutre. Nous, en Italie, nous disons : « C'est très important de construire l'égalité et libérer les différences ». Nous avons un slogan : « Pour construire l'égalité, libérer les différences ». Nous (les Ceméa), en Italie, nous pensons cela. Mais tout le monde ne pense pas ça en Italie, surtout ceux qui sont aujourd'hui au gouvernement (Berlusconi) et qui ne sont pas d'accord. J'ai l'impression que l'interculturel doit être relié à une évaluation politique fondamentale. Le droit à la différence et à la diversité dont nous parlions est un problème de citoyenneté, à mon avis. C'est un problème opérationnel, concret, quotidien qui renvoie par exemple à la question du rôle de la sphère publique dans notre vie. On ne peut pas cantonner la question de l'interculturel dans la sphère du privé. C'est quelque chose qui concerne la citoyenneté active, c'est quelque chose qui nous touche directement et dans ce cas là, il faut être attentif à faire des choix précis sur le terrain. La défense de la spécificité de chacun et la défense de la diversité posent le problème du risque de s'y enfermer et qu'il n'y ait plus de communication, plus de véritable démarche interculturelle.

Aux Ceméa, nous avons toujours eu l'objectif de lier la formation et l'éducation à l'action afin de multiplier dans le concret des pratiques de liberté et de participation, ce qui peut parfois amener à se positionner et à se poser des questions à l'opposé des idées dominantes.

Je crois que c'est une des problématiques que nous voulons aborder ici.

Dans cette même perspective, je pense que nous devons interroger, aussi, les stéréotypes de l'interculturel, véhiculés par les médias, par la culture dominante, par l'éducation, par les discours où l'on ne fait pas toujours attention. Des stéréotypes qui peuvent se cacher aussi, à mon avis, dans une culture progressiste et démocratique qui se contente d'avoir une position qui peut tomber dans l'indifférence ; c'est-à-dire qui accepte les différences telles qu'elles sont et qui ne met pas en marche un processus de critique, de compréhension réciproque, voire de dépassement de certaines différences. Je pense, par exemple, à la différence très profonde qu'il y a entre la notion d'interdépendance responsable, c'est-à-dire le fait de comprendre qu'il y a une interdépendance entre les personnes, les cultures, les situations que l'on vit dans toutes les parties du monde et cette espèce de *solidarisme du dimanche*, comme je l'appelle, qui nivelle les choses, qui nous rassure, qui ne nous met pas vraiment en jeu.

■ Quelle place pour l'éducation interculturelle dans l'éducation tout court ?

Je pense que l'éducation interculturelle vit aujourd'hui un paradoxe. Le paradoxe, c'est que l'on ne peut pas isoler l'éducation interculturelle dans un cercle fermé. L'éducation interculturelle, ce n'est pas une technique pour des spécialistes. On ne peut pas non plus la diluer dans la notion d'éducation, qu'elle soit nouvelle ou non. Il y a une spécificité et en même temps il y a une relation. Il faut travailler là-dessus à mon avis. Non pas simplement pour trouver un équilibre mais pour déterminer quand il faut aller vers la différence, vers la spécificité et quand il faut aller vers la dimension plus globale.

Comme on dit en latin : « Ici existe la difficulté. Ici il faut s'engager ». Je crois que nous sommes là pour essayer de vivre ce paradoxe.

Stefano VITALE, directeur des Ceméa du Piémont (Italie)
Membre du conseil d'administration de la Fédération Internationale des Ceméa

1.2.1

Pas d'interculturel sans justice sociale. L'égalité des cultures : un défi.

■ **Le paradoxe de la culture, ciment de la solidarité communautaire et des différenciations**

Dans l'histoire de la culture grecque de Jacob Burckhardt, on rencontre un paradoxe : l'émergence de la démocratie et la religion de la patrie comme des faits indissociables. L'être humain se libère du destin aveugle où il était enfermé pour renforcer son appartenance à sa cité, pour l'affirmer face aux autres, aux Barbares. Lui, il est citoyen de la *polis* tandis que ceux qui n'ont pas d'écriture ne connaissent même par leur histoire. Lui, appartient au peuple élu, il se doit à la patrie. Donc il se dévoue corps et âme. Le paradoxe existe dans le fait que la culture est en même temps le ciment de la solidarité communautaire et des différenciations. La culture est le fait culminant de l'humain et en même temps un facteur d'exclusion. Toute culture a cette vertu et ce vice d'origine : un fait identitaire et un fait différenciateur. La culture qui donne une cohérence au peuple est en même temps excluante. Ce n'est pas propre aux Grecs. Nous pouvons voir à quel point sont nombreux les peuples qui se nomment les seuls hommes.

Cela a marqué l'histoire humaine, toute l'histoire, toutes les histoires. La citoyenneté républicaine, au regard de la conquête révolutionnaire est quelque peu dans cette trace. La nation française, comme première nation libre et souveraine où l'on apportait à l'autre la triade : liberté, égalité, fraternité, a exercé l'oppression la plus barbare. Ainsi, en Espagne, attendus comme des libérateurs, les Français furent vite haïs comme des oppresseurs, car ils méprisaient le peuple chez qui ils venaient d'arriver.

■ **L'interculturel ou le défi de la remise en question permanente**

Je veux en venir au fait que l'interculturel ne va pas de soi. L'interculturel est avant tout une gageure, un défi. Travailler pour l'interculturel exige de nous une remise en question permanente. Non pas un renoncement à notre culture mais une perspective génératrice sans échelle culturelle hiérarchique. L'interculturel implique d'être dans la conviction qu'il n'existe pas de système culturel meilleur qu'un autre et qu'il n'y a pas de culture supérieure, ni inférieure; plus encore, il implique d'être dans la conviction d'une dynamique interculturelle qui développe les connaissances et un enrichissement mutuel. Un enrichissement générateur d'une humanité planétaire, ce qui est à l'opposé d'une humanité globalisée.

Le futur sera interculturel si nous ne voulons pas périr ensemble, nous ne voulons pas que ce qui a permis l'émergence de l'humain soit le tombeau de l'humanité.

■ Se dépouiller, s'ouvrir à l'autre et imaginer ensemble

Trois constats : l'interculturel implique un certain état de virginité, oblige à la créativité et exige l'égalité.

L'interculturel implique un certain état de virginité, c'est difficile, surtout quand on est des gens cultivés. Cette année, en Equateur, j'ai fait l'expérience : je me suis trouvé dans deux situations opposées porteuses de leçons. D'un côté, je donnais un cours sur l'interculturel à des professionnels politiques et je me suis rendu compte qu'ils m'ont appris beaucoup plus que ce que je devais leur apporter. Au travers des échanges avec les participants, j'ai compris à quel point ce pays, ce petit pays au bout du monde, était porteur d'espérance. Ce pays qui a vu s'écrouler l'Etat pouvait aussi voir réussir des expériences éducatives radicalement interculturelles. D'un autre côté, je me suis trouvé dans la forêt, dans un état d'ignorance total. Ce n'est pas parce que je le voulais, c'est parce que du coup, je me suis retrouvé vierge. Je ne comprenais rien. Tout m'était inconnu. Le sol, le ciel, le bruit, les plantes, les animaux, tout échappait à ma connaissance. J'étais le parfait ignorant, incapable de marcher sans tomber, une peur terrible de tomber dans l'eau, d'être dévoré par je ne sais quelle bête fantasmagorique. Cet état d'apprentissage, d'apprenti, a fait que mon guide est devenu non seulement celui qui me conduisait sur les lieux, mais il était ma source de connaissance. Ces deux faits m'ont fait toucher du doigt à quel point l'interculturel impliquait une démarche radicale.

L'interculturel n'est pas seulement une approche pédagogique, c'est un état d'esprit, une stratégie qui entraîne un ensemble de conséquences économiques, sociales, éducatives et politiques.

L'interculturel n'est pas une affaire commode, cela implique de la créativité, cela nous oblige à l'éveil, aucune formule ne s'en accommode. C'est une affaire qui nous oblige à la remise en question permanente. L'altérité implique le double apprentissage de se dépouiller et de s'ouvrir à l'autre et d'imaginer alors ensemble.

■ Il n'y a pas d'éducation interculturelle sans égalité

Le dialogue interculturel implique un apprentissage permanent, sans échelle hiérarchique. Il n'y a pas, il ne peut pas y avoir une éducation interculturelle sans égalité. Parler d'égalité veut dire qu'il n'y a pas quelqu'un en haut et un autre en bas, qu'il n'y a pas quelqu'un qui sait tout et un ignorant passif, mais j'irai encore plus loin et, hélas ! C'est le plus difficile.

Il est difficile d'avoir une interculturalité sans justice sociale. Il est difficile de parler d'égalité dans cet abîme de différences, de parler de politique interculturelle dans une société où se côtoient la richesse et la pauvreté, où se confrontent l'abondance et la misère.

Pedro A.CANTERRO

Chercheur et professeur d'anthropologie à l'université de Séville
et ancien (et dans le cœur toujours) militant des Ceméa

Trans-,multi-,pluri-, inter- culturel – et l'égalité?

Les extraits ci-dessous abordent des points qui constituent une approche de la notion d'interculturalité; les définitions de cette notion varient selon les auteurs, et selon les domaines considérés (vie quotidienne, travail, religion....); elles croisent celles de valeur, de diversité, d'identité, d'intégration, de communauté. A l'horizon de l'interculturalité se place l'aspiration à l'égalité. (voir aussi dans la partie « approches thématiques » comment la question de l'interculturel s'articule avec l'école, le travail social etc.) Les textes sont tirés des interventions faites lors de la table ronde du séminaire européen de Montpellier (2005) ou proviennent d'écrits communiqués ultérieurement.

Les auteurs :

Eliane Deproost, Directrice du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme en Belgique – Présidente de la Ficeméa, animatrice de la table ronde

Ralph Meisel, Directeur des Relations Internationales, Jugendbildungszentrum Blossin, Allemagne

Françoise Fouquet, Responsable du bureau « Emploi – Solidarité - Université », Office franco-allemand pour la Jeunesse, (anciennement responsable, pendant 10 ans, du bureau « Jeunesse et Scolaire »)

Jacques Demorgon, universitaire, philosophe et sociologue, spécialiste des notions de culture et d'interculturel.

■ Interculturalité : projet et réalités

Eliane Deproost

Ce terme, « interculturalité », j'ai l'impression parfois qu'il est acquis. En Belgique, en tous les cas, il n'est pas encore acquis du tout. Nous parlons encore beaucoup de « pluriculturalité », de « multiculturalisme » etc.... L'interculturalité est en tout cas un concept et, à mon sens, surtout un projet social. Projet social avec, comme dans tout projet social, un substrat idéologique qu'il ne faut peut-être pas contourner. C'est peut-être de cela qu'il faut parler d'abord. Dès qu'il y a idéologie, il y a querelles de chapelles immanquablement. Comment réaliser cette interculturalité ? Il y a sans doute autant de façons de faire que de pays ou plus encore.

L'interculturalité n'est pas une affaire de bonne volonté, c'est bien un projet. Il me semble néanmoins qu'il est difficile d'évoquer ce projet d'une société interculturelle sans aller de l'autre côté du miroir et sans voir que les conditions de cette vie en commun, de cette convivialité ne semblent possible que s'il y a une lutte forte et constante contre les discriminations volontaires, contre les préjugés, la haine et l'irrationnel. (...) D'autant que, quand on parle d'interculturalité, on glisse vite vers les questions d'identité qui sont affaire de symboles et d'appartenances. On remarquera, au fond, que c'est souvent celui qui est malmené dans notre société qui est en même temps perçu comme le porteur des dangers de la perte d'identité, le porteur de violence...

En Belgique, quand nous parlons des populations issues des migrations, on remonte au

début du ^{xx}^{ème} siècle, nous entendons comme des banalités : « Oui, mais toutes les cultures ne se valent pas. Oui, mais nos valeurs sont quand même plus belles. Oui, mais l'intégration est un échec. De toutes façons, ils nous envahissent ». Et quand on dit le « ils », on fait allusion à ceux qui ont d'autres croyances et convictions que les nôtres. Comme si tous les Belges « de souche » avaient les mêmes croyances et convictions. C'est loin d'être le cas et peut-être que l'on dit sans le dire que la cohabitation c'est d'abord une question de bruit et d'odeur, de comment vivre sur le même palier³? Je pense que nous pouvons faire le pari de la visibilité de toutes les populations qui habitent nos pays sans redouter pour autant un effet de ghetto qui a souvent été mis en avant. Il me semble que c'est, à l'inverse, le déni, le refus de reconnaître et de voir qui créent les replis identitaires, voire fondamentalistes ou intégristes, au plan politique comme religieux, comme au plan social. L'interculturalité n'est pas une question de savoir, mais une question de façon de vivre, une question, je le redis, de projet. Derrière la question de l'interculturalité, je crois qu'il y a toujours des réalités, des vécus de soumission ou d'oppression, comme dans tous les grands combats antérieurs qui ont été les nôtres.

On parle beaucoup de replis identitaires. Mais qui se replie ? Je pense que c'est nous qui nous replions. Quand je dis nous, je parle de moi, femme, belge, blanche, européenne. Je crois que le repli n'est pas toujours où l'on croit et je pense que l'on se retrouve dans une double dynamique où, pour les uns, il y a parfois une méfiance de la modernité, et pour les autres, je parle à nouveau de nous, un orgueil outrecuidant et la conviction de détenir la vérité, en tout cas sur les questions des valeurs.

L'interculturalité, pour moi, c'est une réalité, mais il ne faut pas se voiler la face, elle est souvent encore mal acceptée. Est-ce que l'éducation, dans ce questionnement là, vient comme une compensation ou comme un des outils de ce projet social que doit être l'interculturalité. Tout cela n'est possible que si notre rêve, chacun est maître de ses rêves, c'est de vivre dans une société qui soit à la fois métissée et à la fois poreuse, une société où l'on puisse laisser passer tout ce qui entre et tout ce qui sort sans vouloir, a priori, coller des étiquettes sur chacun et chacune.

■ Un interculturel peut en cacher un autre

Jacques Demorgon

On entend constamment par « interculturel » une aventure précieuse, positive, utile, louable qui concerne principalement les personnes, les groupes, l'immigration, le travail social, les coopérations en entreprises. Cependant, cet interculturel, si positif soit-il, ne laisse-t-il pas de côté les problèmes les plus difficiles qu'affronte l'Humanité ?

Les violences se poursuivent liées à des enjeux nucléaires ou pétroliers. Demain, peut-être au partage de l'eau. Sans parler de défis plus généraux tels qu'une guerre des civilisations qui, pour certains, est même déjà commencée.

Quand on pense interculturel, on pense toujours au côté positif des cultures et à la bonne volonté des partenaires mais les cultures sont aussi des armes. Les unes brandissent les Droits de l'individu, les autres ceux des collectivités et des communautés. Les unes pensent protéger les femmes, les autres pensent les libérer. Les unes se jugent démocratiques et condamnent les autres comme dictatures. Il y a

³ Allusion au discours prononcé par Jacques Chirac, alors maire de Paris et Président du RPR, le 19 juin 1991, au cours d'un dîner-débat de son parti.

entre toutes ces réalités une continuelle dynamique, contradictoire, conflictuelle, concurrentielle, parfois d'arrangement. Comment cette dynamique constamment à l'œuvre entre les sociétés et leurs cultures peut-elle être appelée, sinon interculturelle ? On voit bien que c'est là un autre interculturel. Comment pourrions-nous éviter de les penser ensemble l'un et l'autre ? Le premier nous apparaît toujours comme volontairement humain. Le second, dans l'histoire, n'a pas toujours su éviter l'inhumain. Le premier interculturel se présente comme une valeur que nous voulons appliquer dans les faits. Le second est un ensemble de faits qui s'imposent, avec ou sans valeur.

L'interculturel volontaire, pour être de qualité, requiert toutes les disciplines de la connaissance et de l'action humaines. L'interculturel factuel, de genèse des sociétés et de leur culture, requiert, lui, une véritable transdisciplinarité de connaissance et d'action.

Par chance, depuis plusieurs décennies, de nombreuses études, trop peu connues, nous permettent de décrypter cet interculturel, source de l'histoire humaine. Les acteurs humains y prennent trois visages fondamentaux :

1/ L'adaptation et l'invention de leurs actions, en fonction de leurs libertés et des contextes où elles se manifestent.

2/ Le regroupement des activités en grands secteurs qui s'inventent au travers de leurs concurrences, de leurs conflits, de leurs arrangements. Ce sont principalement les religions, les politiques administratives et militaires ainsi que les multiples formes de l'économie et de l'information.

3/ L'organisation des sociétés selon de grandes formes, résultant d'ailleurs de telle hiérarchisation des secteurs d'activités, à tel moment de l'histoire humaine. Hier, les royaumes et les empires s'appuyaient sur la religion et la politique pour contrôler l'économie et l'information. La modernité des nations marchandes, à perspective démocratique, résulte d'un renversement par lequel les acteurs de l'économie et de l'information se sont associés et contrôlent désormais les acteurs du religieux et du politique.

On sait à quel point le secteur économique est aujourd'hui au cœur du passage des nations à la mondialisation. Dans toutes ces évolutions si complexes et dangereuses, les acteurs humains n'ont jamais fini, ici ou là, de composer diversement leurs actions avec plus ou moins : d'autorité et de liberté, d'unité et de diversité, d'égalité et d'inégalité, d'individualisme et de collectivisme, de tradition et d'innovation...

Tel est l'interculturel de genèse que ces nouvelles connaissances transdisciplinaires nous permettent de mieux prendre en compte pour le comprendre et agir au cœur de l'aventure humaine toujours si mal maîtrisée qu'elle ne cesse de redevenir inhumaine.

■ L'interculturel, un questionnement mutuel

Françoise Fouquet

Ce qui est difficile c'est que je suis sensible au fait que cette question de l'interculturel ne se pose pas dans les mêmes termes, dans les différents pays représentés ici. On n'y met pas les mêmes choses et on ne pense pas que cela doit avoir la même fonction. L'interculturel, ce n'est pas uniquement l'huile pour des rouages. C'est un questionnement mutuel, permanent, qui fait que l'on s'interroge pour mieux comprendre pourquoi ? Comment ? A partir de cela, donc à partir des différences, on essaye de construire quelque chose qui soit viable pour l'un comme pour l'autre.

Je dirais aussi que l'interculturel pour moi, de par mon expérience franco-allemande,

c'est quelque chose qui peut aider à apprendre à dire ce qui est difficile. Ce qui est difficile, ce n'est pas seulement dire ses souffrances – ça relativement tout le monde arrive à le faire – mais dire ses peurs, c'est beaucoup plus compliqué. Dire ses espoirs, c'est-à-dire ses convictions, ses croyances et aussi le fait parfois que l'on en ait changé. C'est apprendre à écouter tout cela, non seulement en tant qu'être humain, mais de ce qui se passe de groupe humain à groupe humain. Je pense aussi que l'une des difficultés c'est la question des critères de l'intégration : qu'est-ce qui fait que dans un pays on considère que quelqu'un venant d'ailleurs est intégré ou non ? Cela ne sera pas la même chose, là aussi. C'est pour cela que je parle de fonctionnements sociaux et non pas de cultures. Les lois, ce sont des éléments extrêmement précis. Quand une loi change, en général, c'est parce que l'on s'est aperçu que la loi précédente ne convenait plus. Donc cela veut dire que l'on est au cœur de quelque chose que l'on essaye de gérer autrement. Je pense que l'on pourrait être attentif, tous les pays présents, à la façon dont ces lois sont en train de bouger. Parce qu'elles donnent des signes. On est tous en train de tâtonner et c'est intéressant de voir comment ailleurs aussi on tâtonne. Peut-être que cela peut donner des idées car on n'aura pas de solutions toutes faites. Cela peut permettre de se poser de meilleures questions dans son propre fonctionnement.

Le fonctionnement social est un concept qui n'enferme aucun individu, ni aucun groupe dans des caractéristiques figées. Les fonctionnements sociaux peuvent s'appréhender par des textes de lois, des réglementations, des structures administratives, politiques et religieuses, des systèmes et des temps scolaires, des métiers et des formations pour les acteurs sociaux, des rythmes de vie, etc. ... C'est-à-dire qu'il s'agit de connaissances précises sur des règles modifiables du vivre-ensemble et sur les modalités de transmission entre générations dans une société donnée à un moment donné. Une telle approche permet d'appréhender ce qui est en débat dans ces règles et pourquoi, mais aussi de questionner les langues dans ce qu'elles peuvent nous apprendre sur des permanences longues dans ces mêmes fonctionnements sociaux. Les fonctionnements sociaux peuvent aussi se « décoder » en apprenant à lire les paysages urbains et ruraux (structures des villes, monuments, rues, bâtiments administratifs et religieux, hôpitaux, espaces verts, types et emplacement des commerces, etc., mais aussi structuration de l'espace rural – taille des parcelles, localisation des habitations, tracé des chemins et des routes, présence de haies, de bosquets, etc. ...). Ils s'expriment aussi dans la configuration des espaces intérieurs qu'il s'agisse d'habitations privées ou de bâtiments administratifs ou représentatifs (importance variable accordée à telle ou telle « fonction » de l'habitat, positionnement spatial de la hiérarchie, marquage de cette même hiérarchie etc. ...) autant de « signes » qui renvoient directement aux habitudes de vie quotidienne des êtres humains concernés, qui elles aussi peuvent être prises en compte dans cette approche. C'est presque toujours en découvrant l'autre que l'on prend aussi conscience de ses spécificités !

■ Le « commun » non réducteur

Jacques Demorgon

L'interculturel ne peut-il se trouver que dans la transversalité ou y a-t-il une spécificité de l'interculturel ? Transversalité/spécificité, on oppose souvent le commun à la diversité culturelle. Et là, je crois que l'on pourrait peut-être relancer le débat dans la perspective suivante : est-ce que nous ne sommes pas obligés, et aussi avec les différences culturelles des divers pays, de prendre en compte ce que souvent on appelle le transculturel ?

Je sais que beaucoup de gens qui se battent contre l'interculturel évoquent un transculturel. Est-ce que cela a à voir avec le commun que l'on cherche dans l'interculturel ? D'autre part, vous ne l'avez pas oublié, le mot multiculturel, nous l'avons vu est très lié à une stratégie qui est plutôt une stratégie de juxtaposition. Alors que l'interculturel est une stratégie d'un mot qui nous manque qui est « l'intérité », pas l'altérité, pas l'identité mais « l'intérité », on est entre. Le multiculturel, on peut le prendre d'une façon positive et on peut le prendre d'une façon négative puisque cela peut aller jusqu'à la ségrégation, jusqu'à l'apartheid. Transculturel, on peut le prendre d'une façon positive, comme quelque chose qui réunit mais on peut le prendre d'une manière négative comme une prétendue référence commune qui annule un certain nombre de données concrètes de la vie des autres, et interculturel pareillement, on peut le prendre de façon positive comme un effort pour construire quelque chose entre nous mais aussi d'une manière négative comme un pur étendard qui en quelque sorte nous dit : « voilà, l'Humanité doit être interculturelle, la société doit être interculturelle » et pendant ce temps-là les cultures continuent à agir parfois comme des armes.

■ Pour ne pas idéaliser l'interculturel

Jacques Demorgon

D'abord j'ai entendu « l'interculturel n'est pas une valeur » et ensuite j'ai entendu que nous vivions dans les contradictions. Je suis plutôt content d'avoir entendu ces deux choses là parce que ce qui tournait un petit peu dans ma tête depuis que je suis ici, c'est qu'il y a peut être une tendance dans laquelle nous tombons tous, c'est ce que j'appellerai l'idéalisation de l'interculturel. Nous avons vu qu'il y avait un effort de connaissance qu'il était important de faire. Maintenant nous voyons qu'il y a un effort pour traiter politiquement l'interculturel et ce n'est pas une mince affaire. Nous voyons que notre façon d'envisager l'interculturel manque d'assise, de fondement. C'est un mot comme cela, que l'on brandit, effectivement. Cela devient une valeur, une sorte de morale, mais la réalité est différente.

L'interculturel est aussi une question d'opposition.

Je veux dire que cela nous oblige à nous demander comment réintégrer la violence dont il a été aussi question. L'interculturel doit sortir de sa zone morale et devenir une notion factuelle, c'est-à-dire : est-ce qu'il y a ou non de l'interculturel et de quel interculturel peut-il bien s'agir ? Si nous voulons être rigoureux, nous devons constater que l'interculturel, c'est aussi une question d'opposition, de conflit. La grande muraille de Chine est un objet culturel et interculturel que tout le monde connaît et admire et qui se voit depuis la lune mais qu'est ce que la grande muraille de Chine ? C'est une

frontière. Et cette frontière, elle a été inventée par des Chinois qui voulaient défendre leur territoire des incursions des nomades qui l'entouraient. Autrement dit, nous avons là une autre idée de l'interculturel. L'interculturel, c'est une question de fait, c'est dans la mesure où il y a des chocs entre les populations, des chocs entre les personnes. Il y a création de culture. Autrement dit, l'interculturel ce n'est pas toujours du « post », c'est du « ante ». L'interculturel n'est pas toujours après les cultures, l'interculturel est aussi avant les cultures, il est la source des cultures et si nous ne faisons pas l'effort de comprendre cela, nous n'allons pas pouvoir sortir de notre interculturel idéalisé qui va devenir une belle formule. Nous allons ronronner de plaisir mais les choses ne vont pas changer à la surface de la planète. Il y a un problème politique qui a été évoqué. On est très content maintenant de mettre le politique en défaut par rapport aux communautés culturelles. Ce que l'on oublie, c'est que nous n'avons pas du tout réglé le problème du politique à l'échelle de la planète et que si l'on se moque du règlement de ce problème, notre interculturel va à nouveau retomber dans l'idéalisme.

■ L'interculturel ne doit pas masquer les inégalités sociales

Ralph Meisel

Je voudrais revenir sur le fait de considérer l'interculturel comme un chantier permettant de comprendre et de connaître la diversité. Je suis moi-même un écolier, un élève des travaux qui sont faits à l'OFAJ sur les questions d'interculturel. J'ai une pratique dans ce domaine et, par rapport à ça, je vois un danger dans le fait de considérer l'interculturel comme un ensemble d'outils permettant d'apprendre et d'acquérir des compétences. On ne doit pas voir notre environnement exclusivement avec les lunettes de l'interculturel.

Nous avons une société en mouvement qui est faite de plusieurs cultures, de diversités, de différentes formes culturelles et de diversités ethniques. Il y a deux aspects qui sont très importants et que l'on ne doit pas oublier. Le premier est celui du discours sur les valeurs démocratiques. On ne peut pas dissocier l'interculturel des valeurs démocratiques et de leur développement. On ne doit pas tout comprendre et tout expliquer à travers le prisme de l'interculturel.

Les conflits apparaissent en priorité du fait des inégalités sociales. Travailleur social ou intervenant sur le champ du social, nous ne devons pas nous comprendre simplement comme détenteur d'une boîte à outils de techniques culturelles mais comme étant liés à des enjeux politiques.

■ Intégration sociale, représentation politique de la diversité

Eliane Deproost

La question d'interculturalité doit aussi être prise à son échelle politique; dans l'évolution des sociétés plurielles, il y a des marques d'« intégration »; parmi ces marques, sur le plan démographique, il y a les mariages mixtes mais il y a aussi les places dans l'emploi et la représentation politique. Dans chacun de nos pays, nous devons nous interroger pour savoir si, sans entrer dans des logiques de représentations proportionnelles, donc de quotas, nous sommes désireux de travailler au plan politique avec nos concitoyens d'origines X, Y ou Z. C'est une marque d'avancée de l'interculturalité qui n'est pas toujours très avancée en Europe.

Autre point à souligner, c'est que si nous avons des images tronquées de notre « vivre ensemble », c'est bien en partie par l'image que les médias donnent d'une impossibilité à vivre côte à côte, à mixer les quartiers bourgeois et les banlieues. Or à Bruxelles, c'est l'inverse, les populations migrantes pauvres sont en centre ville, donc, fatalement, lorsque vous allez travailler, au restaurant ou au cinéma vous croisez des gens. Ce n'est pas toujours simple mais je crois que c'est plus vivant et plus vrai, plus réel en tous les cas.

■ Les statistiques ethniques en Europe

Eliane Deproost

Je voudrais rappeler combien l'Europe a, en toutes ces matières, une importance forte y compris dans la traduction au quotidien de nos politiques. Je suis toujours frappée, pour siéger dans différentes instances comme l'Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes à Vienne, de voir combien les directives européennes, mais aussi les évaluations qui sont faites au niveau européen, présupposent un modèle d'interculturalité – on n'emploie pas encore ce mot-là – de multiculturalisme. Au cas où « vous n'êtes pas dedans », vous êtes le mauvais élève de la classe. Je vous invite à aller voir le baromètre des phénomènes racistes : en refusant par exemple, de réaliser des statistiques ethniques, des pays prouveraient par là le côté raciste de leur gouvernement qui refuse, nous dit-on au plan européen, de mesurer le niveau de discrimination. Je pense qu'il ne s'agit pas de cela. Il s'agit d'essayer de ne pas stigmatiser et de laisser le choix à chacun de son identité, justement. Tout cela est un ensemble complexe.

■ L'égalité sans distinction d'origine, de race ou de religion

Jacques Demorgon

Juste une illustration de la sédimentation historique qui fait que l'on a plus ou moins de difficultés à appréhender le phénomène, par exemple de l'immigration en France. Nous en France, nous avons effectivement une difficulté, (...) c'est que dans notre constitution actuelle, il est écrit : « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion ». Et cette rédaction, c'est une précaution issue d'une histoire abominable puisque la seule fois je crois où il y a eu effectivement une identification des races ou des religions, notamment à l'époque du nazisme, en France avec l'étoile jaune, cela a donné les résultats que vous connaissez tous. Donc, cette idée de ne pas vouloir prendre en compte les origines ethniques est en partie liée à cette histoire et à cette forme d'institutionnalisation, donc avec un bien-fondé historique.

Or, il faut aujourd'hui articuler cette précaution constitutionnelle avec tous les développements que l'on a évoqués et qui nécessitent de réajuster les politiques de l'État et les institutions à cheval entre le respect de l'histoire (...) et le respect dû à l'évolution de la société. Comment peut-on s'émanciper par rapport à un cahier des charges qui paraissait bien fondé au départ mais qui nécessite d'être revisité en fonction de l'histoire d'aujourd'hui?

■ D'où je parle

Aujourd'hui, exceptionnellement, je voudrais ajouter une autre identité, une autre étiquette, à mon identité habituelle; cela m'arrive très rarement de le dire : je suis aussi expert de la commission européenne pour les questions interculturelles et surtout pour les questions de la culture euro-méditerranéenne. C'est sous la direction d'un autre italien que j'ai travaillé pendant des années dans le comité des sages : monsieur Romano Prodi. Aujourd'hui, je fais partie du comité directeur de la fondation « Annah Lindt » pour la culture euro-méditerranéenne, dont le siège est à Alexandrie. J'y suis pour mon travail, depuis une vingtaine d'années, sur l'Islam. Comme vous le savez l'Occident s'interroge beaucoup sur l'Islam. D'une manière inédite, parce que l'Islam a toujours été une interrogation pour l'Occident, sinon une énigme, depuis plusieurs siècles, depuis la naissance de l'Islam. Mais aujourd'hui, il y a une évolution intrinsèque de l'interrogation de l'Occident sur l'Islam, parce que cette interrogation là est liée à une sorte d'inquiétude, voire une incompréhension de ce qu'est vraiment l'Islam et par conséquent aussi de ce que sont les musulmans. Mais pour être très clair, je vais simplifier les choses.

■ Pourquoi les musulmans posent problème aux occidentaux

L'Islam, ici n'est pas en cause. Il me semble que l'Islam n'a jamais été en cause. Ce qui a été souvent en cause, un peu par confusion et par contamination, ce sont d'abord les musulmans. Ce sont les musulmans qui posent problème aux Occidentaux ou à l'Occident en général. Dans la mesure où les musulmans posent problème à l'Occident, je suis partisan de ceux qui disent : il faut chercher à savoir pourquoi. Non pas pratiquer une politique de l'autruche en considérant que les musulmans ne font pas peur à l'Occident. Ça c'est le point de vue des musulmans. Je dirais que ce point de vue des musulmans doit être complété par le point de vue de leurs partenaires occidentaux. Pourquoi les musulmans font-ils peur à l'Occident ? C'est une question que les musulmans eux-mêmes doivent se poser et pas seulement l'Occident sur l'Islam, mais également les musulmans sur eux-mêmes. Est-ce que les musulmans font peur à l'Occident sur une base objective, sur une base rationnelle ? Y a-t-il des éléments dans l'Islam et chez les musulmans qui, effectivement, sont de nature à faire peur à l'Occident ? Je vous le dis d'avance, il n'y a aucune base objective évidemment et ça, je peux l'argumenter longuement. Malheureusement, je n'ai pas le temps aujourd'hui pour le démontrer mais vous pouvez me croire sur parole. Si je suis là c'est que l'on a dû faire un casting pour que je puisse être crédible pour être là et vous dire des choses censées, sinon raisonnables.

■ Le cas de la Turquie, où comment exhiber de vieilles peurs

Il n'y a aucune raison objective. Par contre, il y a beaucoup de raisons qui sont des projections, des raisons subjectives, des raisons parfois inconscientes et souvent se

sont des raisons qui sont anciennes et que régulièrement l'actualité, la situation, la globalisation, l'inquiétude par rapport à l'autre, l'inquiétude par rapport aux conditions économiques réveillent, réactualisent périodiquement. Le cas flagrant aujourd'hui de la Turquie me semble exemplaire de cette vieille peur que l'on exhume, que l'on exhibe, que l'on réactualise, à des moments très opportuns d'ailleurs, à des moments très précis, pour pouvoir induire une politique plutôt qu'une autre. Et donc, concernant ce problème de la Turquie qui est un exemple mais qui peut être généralisé sur l'ensemble de l'Islam, faites attention à tous ceux qui brandissent la peur et l'inquiétude pour vous amener à prendre des décisions qui ne sont pas les vôtres. Restez toujours maître de votre propre décision, quitte à faire un travail supplémentaire de réflexion et d'approfondissement des problèmes les plus complexes, comme celui de la Turquie qui est l'exemple me semble-t-il le plus facile, le plus accessible à l'entendement occidental. La Turquie, contrairement au reste de l'Islam, a fait sa révolution depuis pratiquement un siècle. Le califat est tombé en 1924. La Turquie s'est démocratisée très rapidement, s'est modernisée très rapidement. Elle a substitué à son alphabet arabe un alphabet européen. Elle a aboli l'ancien code turc au profit d'un code suisse. Elle a modernisé les écoles, interdit les confréries, renvoyé les imams dans leurs mosquées. Je pense que la Turquie a fait un travail immense depuis Atatürk jusqu'à nos jours. Les chantres de l'Europe chrétienne blanche et économiquement riche et fermée dans des frontières très précises ne veulent surtout pas entendre parler de la Turquie et réactualisent des peurs anciennes.

■ Fantasme contre fantasme

Ce n'est peut-être pas le cas du reste de l'Islam. En effet, si on considère les autocraties qui gèrent aujourd'hui le monde arabe et musulman, on peut penser, en effet, qu'il n'y a pas encore un volume de valeurs communes ou une éthique universelle commune qui nous permettent de parler exactement au même endroit et de la même manière. Par conséquent, l'Occident, lui, ne comprend pas toujours les signaux émis par un certain nombre de pays, notamment ceux qui préconisent la guerre sainte ou l'islamisation de l'Occident à travers un cheval de Troie qui serait l'immigration. Donc, fantasme contre fantasme. Des regards croisés, toujours des regards de biais, ce n'est jamais franc et direct. Il n'y a jamais une rencontre authentique entre l'Occident d'un côté, le monde arabe et l'Islam de l'autre. C'est toujours des rencontres décalées, c'est toujours des suspicions. On est dans une période en effet où l'image de soi n'est pas flatteuse, ni d'un côté ni de l'autre, parce que si l'Islam fait peur, il faut savoir que l'Occident, aussi, fait peur aux musulmans. Les musulmans non plus ne comprennent pas l'Occident. Les musulmans, aussi, nourrissent des fantasmes manipulés par des prédicateurs qui surfent là-dessus et qui considèrent que l'Occident est un danger pour l'Islam d'abord, pour le reste de l'Humanité ensuite. Et vous savez que dans cette surenchère de slogans, c'est très facile de trouver de grands maîtres d'école. Par contre, il est plus délicat, plus difficile, voire, dans certains cas, tout à fait improbable de trouver de grands chantres de la tolérance, de grands penseurs du dialogue, de grands penseurs de l'altérité. C'est véritablement ce qui nous reste à faire et si j'ai bien compris le projet humaniste qui soutient le travail des Ceméa, c'est justement de chercher ces pôles là qui sont aptes, qui ont vocation à se parler et à utiliser le même vocabulaire.

■ Le désir à la base de toute rencontre

Je voudrais traiter deux notions importantes qui me paraissent cruciales dans le dialogue entre les cultures. Ces deux notions, je vais les puiser dans ma première formation, la psychanalyse, et essayer de les évoquer très rapidement devant vous. La première est celle du désir. Je pense que l'on ne peut parler de la rencontre avec l'autre sans qu'il y ait un désir. Ce désir n'est pas nécessairement un désir sexuel, qu'on s'entende bien, c'est un désir d'ordre libidinal, un désir de rencontre, un désir de voir et de reconnaître l'autre. Pour désirer et reconnaître l'autre, il faut d'abord le connaître. On n'aime vraiment que ceux que l'on connaît le mieux et cette connaissance là passe en partie par la rencontre, par la découverte, par le voyage, mais aussi par l'apprentissage des langues. Ce qui me surprend le plus en Occident, c'est que l'on considère que (cela n'est pas un reproche, d'une certaine façon j'amène cela comme une participation au débat, comme un élément d'appréciation) l'ensemble de la planète doit se mettre à l'école, ou anglaise, ou française, ou en tout cas une école européenne, pour pouvoir apprendre le vocabulaire qui nous permet, ne serait-ce qu'entre deux personnes, de communiquer ensemble. Je prétends que les gens du Sud, les pays du Sud, la planète Sud a maintenant vocation de dire aux gens du Nord que peut-être ils devraient faire un effort supplémentaire pour apprendre leurs langues à eux et que le rapport ne soit pas toujours dans un apprentissage univoque. L'anglais, c'est bien et c'est très utile en effet pour les affaires et pour la politique, pour la vie internationale, le français, c'est très bien, l'espagnol aussi, mais je prétends que l'arabe a toutes les chances d'être une langue vivante avec toutes les caractéristiques d'une langue vivante et puissamment charpentée par une histoire, de même que le persan. Et sans doute, le chinois, demain, sera une grande langue vivante que l'on a tout intérêt à, dès maintenant, commencer à apprendre. Partant de là, je pense que le désir peut être un élément évocateur pour vous à un niveau infra-institutionnel. Evidemment, on ne va pas imaginer une charte du désir au niveau de l'ONU, au niveau de l'Europe. C'est bien sûr entre deux individus dans la rencontre avec l'autre, le pays, la langue, la personne et éventuellement le sexe. En tout cas un désir...

■ Désir, respect de l'autre, dialogue de l'humain

Le désir enclenche le désir du désir. C'est-à-dire qu'on ne peut désirer que ce qui nous conforte dans une sorte de sécurité affective et cette sécurité affective nous permet de nous ouvrir plus amplement à l'autre. Ce désir là inclut évidemment la place de l'autre qui est absolument, radicalement même, constitutive de ce que je suis. Je ne peux désirer vraiment que dans la mesure où l'autre fait partie de mon projet d'amour, de mon projet de désir. La place de l'autre comme étant une condition indispensable de ma survie et il faudrait que nous passions le cap intellectuel pour d'ores et déjà considérer que tout ce qui touche l'autre, non seulement lui fait mal, je l'entends philosophiquement et intellectuellement comme étant une blessure de l'autre, mais aussi l'entendre comme une blessure de moi. Tout ce qui atteint l'autre dans son univers, dans son intimité, dans ses ambitions, dans sa langue, dans son histoire, dans son identité m'atteint moi immédiatement, *ipso facto*, c'est-à-dire simultanément. Il n'y a pas de décalage. L'autre comme étant une condition de survie de soi me paraît un critère indispensable de tout dialogue. D'autant plus fondamental qu'il agit également dans les profondeurs de l'interculturel et qu'à partir de là, on va considérer que le genre

humain dans son ensemble ne fait qu'une unité, une espèce unique. Stefano Vitale disait que nous étions différents et que c'est la culture de la différence qui va faire que nous nous reconnaissons. Moi, je vais encore plus loin, je dirais que dans la mesure où nous sommes les mêmes, cette différence là va être relativisée et nous, je parle en tant que genre humain, nous ne pouvons accéder, par exemple, à un niveau qui est sacré pour beaucoup d'entre nous, le divin, accéder à cet autre dialogue, le dialogue des religions, que dans la mesure du respect que j'ai pour toi en tant que tu es l'autre, constituant de ce que je suis, parce que sans toi je n'existe pas. Ce respect là me paraît fondateur de toutes négociations d'ordre culturel, de toutes rencontres et, dans la mesure où tu es moi, je suis amené à te désirer au-delà même de ce que tu espères, puisque ce désir du désir me paraît constituer le dialogue le plus fondateur de tout être humain qui est me semble-t-il le dialogue de l'humain.

■ L'autre comme la diversité de ce que je suis : une alternative au clash des civilisations

J'aimerais terminer en disant que l'Islam nous a appris qu'avant toute confrontation de quelque nature que cela soit, et pour aller à l'inverse de ce que les prédicateurs de la guerre sainte vous disent tous les jours, sous toutes les formes, qu'avant d'aller à la confrontation, l'Islam préconise d'épuiser toutes les voies possibles et imaginables de la négociation, du dialogue et de respect de l'autre. La parole autre est une parole que je reconnais, non seulement parce qu'elle est autre, mais parce que dans cette diversité là, elle est également mienne. L'autre comme étant la diversité de ce que je suis ; sans quoi, évidemment, on est appelé à malheureusement aller dans la direction d'un autre oiseau de mauvaise augure : « Le clash des civilisations ». Jusqu'à maintenant et jusqu'à preuve du contraire, les civilisations ne sont jamais en clash, elles sont toujours en dialogue. Il n'y a que les ignorances qui peuvent être, qui peuvent rentrer en conflit et provoquer des clashes. Pas les civilisations, pas les cultures, pas les religions, pas les êtres humains, en tous cas, pas les êtres humains raisonnables. Autant que je sache, tous les amis qui sont ici, dans cette salle, vous êtes animés tout de même d'une raison élémentaire qui fait de vous des êtres humains. C'est en quoi je vous reconnais comme étant, non seulement miens, mais comme étant une partie de moi-même.

Malek CHEBEL
Écrivain, anthropologue et spécialiste du monde arabe

L'interculturel peut se jouer entre 2 ou 3 personnes, entre villages, entre Etats, ou à l'échelle internationale. A l'échelle internationale, la planète est notre pacte commun et on ne peut pas parler de l'interculturel sans penser à tous les ravages qu'elle a subie et aux conditions de vie des gens qui vivent difficilement. Je ne dois pas spéculer sur les concepts si je ne rappelle pas qu'il y a urgence à améliorer ces conditions de vie. Elles concernent plus de la moitié de la planète. Si on dit interculturel et débat de société, c'est parce que l'on reconnaît que les « absolutismes » ont fait beaucoup de ravages.

■ Quelques postulats éthiques

J'ai simplement quelques petits postulats éthiques, peut être provisoires... Moi aussi, il faut que je me prédispose à ne croire que provisoirement, parce que dans la confrontation avec l'autre je dois me prédisposer à changer mes postulats, pas seulement changer mes postulats, il faut que j'accepte, aussi, de changer moi comme personne. Changer de personne, c'est changer de représentation, c'est changer mes représentations de moi-même, c'est changer mes représentations du monde, c'est changer mes représentations de l'autre, des territoires, des valeurs et cela n'est possible que dans la confrontation. C'est accepter le principe qu'on ne peut produire ces valeurs, ces représentations qu'ensemble dans des territoires de projection. Il n'y a pas un territoire exclusif. Il y a une diversité de territoires de projection. On peut se projeter à l'échelle de l'Etat-Nation, d'un territoire géo-étatique, on peut se projeter aussi à partir d'espaces, d'appartenances symboliques, de territoires symboliques : je suis scientifique, je suis ceci etc... Je dis volontiers que je suis scientifique et que l'on ne peut pas ignorer que le fait de ces représentations, ces traductions concrètes en terme d'ordre politique et social sont aussi une conséquence. Il ne faut jamais perdre de vue qu'au nom de la religion et au nom de la science on tue encore.

J'adhère à la « science économique » et je n'y adhère pas, parce qu'un jour quelqu'un m'a dit : « vous faites quoi de la science économique » ? Je ne vais pas rapporter le débat mais je lui ai dit simplement que je n'ai pas la prétention de faire de la science économique, mais je peux dire qu'au nom de la science économique je continue à justifier des positions, des critères, des démarches, des dispositifs qui excluent de plus en plus le grand nombre.

■ Les mises sous tutelle

Je ne peux pas parler d'interculturel sans vous rappeler qu'il faut arrêter avec les mises en tutelle de la moitié de l'humanité. Mes collègues précédents ont apporté des points de vue très pertinents sur les nombreux enjeux, sur nous-mêmes comme personnes, sur nos institutions qui sont les gardiens aussi des normes et des règles de jeux qui tuent et qui continuent à tuer. Nos écoles, nos entreprises, nos églises, nos mosquées... et nous-mêmes comme personnes. Au sein de chacun de nous se nouent des contradictions.

On ne peut pas diaboliser l'autre sans commencer à lutter contre soi-même, à partir de ce que l'on mange au quotidien, de ce que l'on donne, de ce que l'on pense. Nous avons aussi à lever nos propres contradictions internes et c'est en cela que chacun a un apport inestimable dans le débat de l'interculturel. Tout simplement, tout le monde a besoin de vivre.

Donc, je n'ai plus de postulat scientifique quel qu'il soit, parce que je reconnais aujourd'hui, et c'est difficile à accepter, que la science, aussi, travaille au bénéfice d'un groupe dominant, qu'on le veuille ou non. La technologie est telle qu'aujourd'hui on parle de village planétaire. Chaque jour on parle ensemble, on écoute ensemble; on doit miser sur la responsabilité individuelle et sur la responsabilité collective et non plus sur des mises en tutelle et des contrôles.

J'ai connu l'interculturel à la faveur de ma propre expérience avec des groupes de base auxquels je devais donner un minimum d'argent pour soi-disant résoudre un problème donné. Les fonds que j'ai remis à ces groupes ont été utilisés de manière inattendue. Je pensais que survivre c'était simplement contrôler l'économie, avoir la possibilité d'une autonomie économique. Cet argent, qui a été mis à la disposition des groupes, n'a pas seulement permis de financer du social. Il a été utilisé dans des tontines, pour participer à différents groupes, pour participer à la mosquée, pour payer aussi du magico religieux. Tous ceux qui ont entrepris de mener un commerce ou une activité économique quelconque ont d'abord cherché à « salir » les complicités du chef. Ils ont donc payé du gri-gri ou un citron ou des poules. Ils ont payé des poules parce que le capital initial devait comporter une partie en nature qui est une poule, parce que de la même manière que la poule caquette et trouve toujours la graine, ils comptaient sur l'entremise du ciel. J'ai diabolisé tout cela et après je me suis rendu compte qu'on a le droit aussi de penser de la sorte.

■ De la croyance et du dialogue

Les démarches de changement ne s'opèrent pas seulement au niveau de l'Etat-Nation. Je pense que toute croyance a une ambition politique quelle qu'elle soit. On ne peut pas ne pas prendre cela en compte – et c'est légitime – mais on ne peut pas non plus prendre en compte le fait que les croyances se forment dans la foulée de l'expérience. Donc, elles ont toutes un caractère relatif.

Ainsi, dans la disposition présente, vous ne voyez pas les interprètes en face de moi car vous leur tournez le dos. De la même manière je ne vois pas la caricature sur l'écran derrière moi. Comment j'accède à ce à quoi je ne peux pas accéder ? C'est grâce à l'autre. C'est grâce à vous que je peux me représenter que derrière moi il y a une caricature, mais c'est aussi grâce à vous que je peux me représenter qu'il y a des interprètes derrière vous. Si on veut créer un vis-à-vis, on est obligé de dialoguer ensemble et de faire foi chacun en l'autre.

Parce que vivre, dans la salle, cela suppose aussi que l'on débattenne entre nous sans laisser décider des spécialistes. Nous devons tous travailler à nous rendre compétents et qualifiés pour nous prononcer, parce que les déclinaisons de type politique, technique et social sont hautement importantes et seul chaque composant peut défendre son point de vue sur l'élaboration des règles du jeu et des normes qui doivent nous guider ensemble.

Chaque expérience donne lieu à de nombreux apprentissages. Je veux simplement rappeler que toutes ces expériences font partie intégrante du capital humain. Nous ne devons jamais oublier que la première de notre appartenance c'est le genre humain. Ensuite il y a des appartenances plus spécifiques. La planète est à nous tous et nous devons construire la planète ensemble. La convivialité reste aujourd'hui le seul postulat.

Emmanuel N'DOYE, ENDA-GRAF, Dakar, Sénégal.
(Environmental development action- Groupes Recherche Action Formation)
cf: <http://www.grafdiapol.org/spip.php?article29>

1.4.1**Après l'Apartheid, la politique d'éducation
de l'Afrique du Sud : diversité culturelle**

La mondialisation est un des phénomènes majeurs aujourd'hui. Il s'agit de l'intégration globale du monde, sur les plans économique et social. La mondialisation, à travers son rayonnement technologique, a cherché à intégrer les processus cognitifs et leurs produits (la culture, la religion et la langue) dans la sphère d'influence occidentale en créant ainsi un ordre mondial rendant, pour nous au Sud, tout ce qui vient de l'Occident comme inévitable, nécessaire et désirable (quand on parle ici de Sud et l'Occident, on ne se réfère pas à la géographie mais à un état d'esprit lié à des processus historique et politique d'accession différenciée au pouvoir). De plus, les migrations de personnes, qu'elles soient dues à des raisons politiques ou économiques, ont contribué à la transformation du « village » tel que nous le connaissions ainsi que du monde tel qu'il était considéré, ce qui bouleverse nos connaissances et nos manières de faire. C'est sans doute encore plus vrai en Europe, du fait du processus d'intégration. Il en résulte un changement du profil culturel des nations. Malgré cette réalité, et la rapidité de ces processus, il est étonnant de voir qu'il n'existe pas de politique globale au plan culturel et linguistique qui puisse contribuer de manière positive à la promotion et au soutien de la démocratie. Très souvent, ceux qui doivent gérer les conséquences de cette absence de politique - pour des raisons que j'évoquerai plus tard - ne considèrent pas la diversité comme une ressource pour la construction de la nation ni comme un élément important pour la promotion de la dignité humaine. Au contraire, on ne parle pas de la présence légitime de l'autre, au niveau culturel et linguistique dans le corps politique. Le problème est aggravé par la faible capacité des nouveaux arrivants à négocier et à défendre leurs intérêts.

Depuis des temps immémoriaux, les sociétés humaines ont cherché des mécanismes et des politiques visant à gérer et à réguler la diversité culturelle et les conflits inter-ethniques. A Athènes dans l'Antiquité, les Grecs ne conféraient le statut d'être humain⁴ et les droits qui s'y rattachaient qu'à une certaine catégorie de personnes. Tous les autres étaient des Barbares. C'était si grave que le Socrate de Platon a préféré la mort plutôt que de vivre parmi ces derniers. L'Empire romain était disposé à tolérer différentes cultures et religions, tant qu'on donnait la primauté aux dieux et aux coutumes romaines. Parmi ces dieux étaient parfois inclus les empereurs eux-mêmes comme ce fut le cas de Caligula, Dioclétien et Néron. Aujourd'hui, on fait référence au système américain comme étant celui du « melting-pot ». Les gens sont libres de pratiquer et d'adopter diverses cultures et religions tant qu'ils ne menacent pas et souscrivent même à la religion civile américaine, qui se fonde sur le fondamentalisme chrétien et l'influence occidentale des Lumières.

Récemment la France a voté une loi qui interdit les symboles religieux à l'école. Un des arguments avancés dans la presse en faveur de cette loi était que les élèves, dans leur interaction, ne devaient pas avoir de « signes ostentatoires » qui les différencient. Ils devaient plutôt se rencontrer en tant qu'élèves. En d'autres termes, ils devaient pouvoir se voir entre eux libres de toute catégorie « signifiante ».

Tout cela retrace différentes initiatives de pays pour gérer la diversité culturelle,

⁴ C'est à dire d'homme libre.

religieuse et linguistique, pour trouver des mécanismes et des réponses politiques à la problématique de la diversité.

Ben Okri écrit dans son livre *Étonner les dieux*, (pp3-4, Phoenix Publishers, 1996) :

Il était né invisible. Sa mère l'était aussi, et, pour cela, elle pouvait le voir. Il grandit sans contradiction sous le soleil des époques non écrites et, en tant que garçon, il rêva de devenir berger. On l'envoya à l'école où on lui enseigna des notions mystérieuses, des alphabets bizarres, et où il apprit qu'on pouvait écrire le temps avec des mots. Ce fut dans des livres qu'il apprit d'abord quelque chose sur l'invisibilité. Il rechercha les siens et lui-même dans tous les livres d'histoire qu'il lut et découvrit, au plus grand étonnement de son jeune âge, qu'il n'existait pas. Il en fut tellement troublé qu'il décida, dès qu'il serait assez âgé, de quitter ce pays pour trouver les gens qui existaient, et voir à quoi ils ressemblaient.⁵

Cela aurait pu décrire les chances moyennes dans la vie pour un enfant noir en Afrique du Sud. Nous venons d'un passé dans lequel la formation de l'identité nationale sud-africaine s'est faite historiquement par l'imposition de la suprématie d'une identité culturelle particulière à l'exclusion des autres. Cette invisibilité était renforcée dans la vie de tous les jours au niveau socio-économique. La politique gouvernementale a soutenu cette tendance, en accordant un accès préférentiel aux ressources financières, humaines et symboliques de l'Etat. Cette notion particulière de construction nationale était très strictement définie et accentuait les divisions entre les différentes communautés. Les gouvernements successifs de l'apartheid ont découragé ceux qui voulaient adopter et incarner nos diversités. Le système éducatif de l'apartheid a renforcé cette différenciation, en mettant l'accent sur la supériorité des cultures, des religions et des langues liées à la population blanche.

Le nouvel état démocratique de 1994 a été confronté à ce passé fragmenté et a dû faire face au défi de la création d'une nation unie faite de cultures, de langues et de religions diverses. La question posée par Jabber reflète ce défi : « comment une démocratie ouverte peut permettre une citoyenneté active dans un contexte de pluralisme véritable qui reconnaisse la réalité de différents groupes culturels dans les frontières de l'Etat-nation » ? Cela voulait dire mettre en place les processus et les systèmes porteurs d'espoirs pour un avenir différent. Les écoles furent le centre de cette lutte. La politique et les programmes d'éducation durent être changés. Cela signifiait notamment d'ouvrir l'accès aux écoles à tous les élèves, car nous avons hérité de 16 départements d'éducation basés sur l'appartenance ethnique.

Sans dresser de liste exhaustive, on peut citer les évolutions suivantes :

- la mise en place de comités nationaux chargés des programmes composés des différentes communautés culturelles, religieuses et linguistiques afin de créer un cadre politique alternatif,
- l'apport d'experts et l'ouverture aux bonnes pratiques d'autres pays,
- la mise en œuvre de la réforme des programmes,
- la réallocation des fonds pour compenser les désavantages liés au passé,

⁵ Traduction de Jean Guiloineau

- la possibilité donnée aux éducateurs/enseignants de vivre des expériences les confrontant à la diversité culturelle, linguistique et religieuse (management de la diversité)
- la recherche d'une coordination plus large et d'une meilleure synergie entre le législateur et l'administration sur ces questions,
- la mise en place d'un processus consultatif pour les instances dirigeantes de l'école,
- l'apprentissage de l'histoire et la culture de l'autre pour tous les élèves
- le développement, de manière générale, d'un esprit « d'unité dans la diversité » à tous les niveaux de la vie sociale,
- la mise en place d'organes statutaires visant la promotion et la protection de la diversité culturelle, religieuse et linguistique.

C'est une manière de reconnaître l'importance de la culture dans la formation de l'identité tout en incitant les personnes à aller au-delà de leur identité ethnique. Cela montre l'ambiguïté de la construction nationale. Cela se fait dans un contexte où l'on évite résolument les politiques susceptibles d'engendrer des modèles d'exclusion et d'inégalité plus grande. C'est le reflet d'un engagement de tout le pays en faveur de la diversité culturelle dans toutes les sphères de la vie, y compris à l'école. Comme l'écrit le psychologue existentialiste Viktor Frankl, la vie d'un être humain ou même d'une nation « tourne autour de la recherche du sens et de l'identité. Cette identité peut être culturelle, religieuse ou linguistique et toute menace, réelle ou imaginée, est automatiquement perçue comme une menace pour l'existence même de l'individu ou de la nation en tant que tel ». En d'autres termes, cette politique visait le renforcement du sentiment d'appartenance pour tous. Nous étions méfiants quand l'homogénéité culturelle était invoquée (et la primauté religieuse d'une foi), pour en fait masquer la xénophobie et imposer les normes de la majorité.

Cela voulait dire également renouveler les programmes scolaires en y intégrant différentes expériences culturelles, pour sortir de la culture considérée jusqu'alors comme dominante. La culture occidentale n'est plus considérée comme normative. On doit reconnaître la contribution significative de différentes cultures à la construction nationale au delà du nationalisme chrétien occidental.

L'autre initiative de cette politique d'éducation interculturelle a été de lancer des processus de dialogue interculturel. Le dialogue est défini comme « une conversation entre des personnes ou des groupes qui ont des opinions différentes sur un sujet, et dont l'objectif principal est que chaque partie apprenne de l'autre ». L'âge de la mondialisation et de la revendication pour les droits de l'homme suppose que les êtres humains s'éloignent de « l'âge du monologue » qui dure depuis des millénaires, au cours desquels les humains parlaient principalement à ceux qui leur étaient semblables. On se dirige vers une nouvelle ère, « l'âge du dialogue », où les humains apprennent de plus en plus à dialoguer avec ceux qui sont culturellement, idéologiquement, linguistiquement différents d'eux. Pour que ce changement soit réussi, le défi est d'apprendre d'abord à écouter « l'autre » afin de mieux le connaître, puis de répondre. Pour construire des sociétés véritablement interculturelles, il faut commencer par comprendre les profils culturels des sociétés en interaction. Cela nécessite de créer un environnement de « découvertes » où les intérêts idéologiques et sociaux se confrontent l'un à l'autre. Cela doit se faire dans le respect mutuel sans paternalisme ni arrogance du « 1^{er} monde ».

Cela maximiserait la puissance incroyablement créatrice libérée par l'effet de pollinisation croisé et favoriserait à tous les niveaux un dialogue plus authentique.

Pour nous, ces évolutions ne se font pas sans difficultés. Les substrats historiques de pratiques culturelles et les vieux réflexes protectionnistes des fondamentalistes religieux et culturels veulent maintenir les droits individuels sous le joug de l'uniformité. Ils résistent à toute forme de changement. Ils tentent même de réemballer les identités ethniques historiques et les privilèges qui y étaient associés et essaient de trouver de nouvelles formes d'exclusion. Au mieux, les forces au pouvoir dans ces écoles veulent réduire la diversité culturelle à sa forme « cosmétique » de tolérance de l'art, de la musique, de la danse, de la cuisine et de la langue domestique des groupes historiquement exclus. Les élèves y sont continuellement la cible de formes subtiles de marginalisation et d'endoctrinement. On réaffirme que « l'appartenance » signifie « être comme nous ». Beaucoup d'enseignants ont tendance à résister à la marche vers le multilinguisme en se limitant aux anciennes « premières langues » que sont l'anglais et l'afrikaans.

Nous avons appris que la démocratie est un «travail jamais fini» et qu'elle n'est donc jamais fixée ou finalisée. La construction nationale exige que nous nous situions « dans une vision plus globale et comme partie d'une communauté plus large ». La vision de notre construction nationale en sortirait renforcée. En tant que peuple, il n'est pas suffisant de s'accommoder des «autres» cultures, nous devons nous engager fortement dans la recherche d'une plus grande tolérance, de l'appréciation et de la compréhension des autres cultures. Nous apprenons aussi qu'il ne suffit pas de condamner le racisme et la xénophobie « dans les termes les plus forts qui soient », il faut aussi proposer une alternative, dans ce cas précis une société juste où la dignité humaine est respectée. De même, il ne suffit pas de se plaindre de la domination d'autres cultures et religions sans rien faire pour changer la situation. Notre engagement en tant que nation doit aller vers la protection et la promotion des droits de l'homme et vers l'acceptation de l'indivisibilité de ces droits.

Dans ce contexte la diversité serait vue comme une ressource plutôt que comme un problème. Ainsi après son étude de 23 civilisations ayant émergé puis décliné au fil du temps, Arnold Toynbee affirmait que les civilisations « meurent par suicide et non par homicide ». Le document des Nations-Unies sur la diversité culturelle indique que « la diversité culturelle est aussi nécessaire à l'humanité que la biodiversité l'est pour la nature ». Les excuses habituelles ne sont plus valables et ne peuvent plus être avancées à notre époque. L'interculturalité véritable doit inclure, entre autres, la reconnaissance, la réciprocité, le respect, l'égalité et l'universalité. Avec cela, nous pourrions accroître les chances de paix, d'amitié, de communication et d'un ordre mondial fondé sur la justice. Comme on dit en français : « **VIVE LA DIFFÉRENCE** ».

Résumé de l'intervention du Dr. Mongezi Guma (voir texte anglais dans les annexes).
Président de la Commission pour la promotion et la protection des droits des communautés culturelles, religieuses et linguistiques en Afrique du Sud (voir le texte anglais dans les annexes).

1.4.2

La politique éducative visant à l'interculturel : Point de vue du ministère français de la Culture

Je vais essayer de vous dire, aujourd'hui en France, au ministère de la culture, ce que représente l'amorce, non seulement d'une réflexion mais d'une mise en pratique d'une politique éducative visant à l'interculturel.

■ **Retour sur l'histoire de la politique culturelle française**

La pensée politique française, depuis la Révolution française, depuis même Jean Jacques Rousseau, était fondée sur une sorte de paradigme, une sorte d'image de la volonté générale qui devait s'exprimer par le suffrage universel à l'exclusion de toute autre reconnaissance de la division dans la société civile. Ce qui a entraîné, en 1791, une série de lois dite « Le Chapelier » qui interdisaient toute corporation, tout regroupement. Nous avons construit notre histoire récente et notre image de la Nation, pour reprendre ce terme, sur cette idée unificatrice, intégratrice, d'une culture nationale fondée sur une langue, le français ; s'appuyant aussi sur un contexte religieux où la majorité catholique pouvait donner sa propre interprétation de la vie sociale.

Il a fallu attendre le début du 20ème siècle, en 1901, pour qu'une loi sur les associations vienne légaliser, officialiser la légitimité de regroupements très divers. On l'appellerait aujourd'hui le pluralisme. Loi qui faisait suite à la reconnaissance progressive des syndicats et d'un certain nombre d'organisations qu'au niveau européen nous avons l'habitude d'appeler, aujourd'hui, la société civile dans sa diversité.

Cette société civile a été une longue marche, mais au niveau de l'action publique en direction de la culture, elle n'a pas immédiatement entraîné un changement par rapport à une conception que nous appelons le jacobinisme qui est une conception centralisatrice de l'Etat. Nous avons eu, jusqu'à ces dernières décennies, avec la naissance du ministère de la culture et André Malraux, une conception de la démocratisation culturelle visant à permettre aux différentes couches sociales d'avoir accès aux grandes œuvres de l'esprit, pour reprendre un peu la terminologie de l'époque, et non pas une reconnaissance de la diversité des expressions culturelles issues du milieu rural, du milieu périurbain ou d'un certain nombre d'ethnies ou d'un certain nombre de groupes venus avec les politiques de l'immigration.

Aujourd'hui il y a deux temps dans la réflexion. Il y a d'abord le temps de la reconnaissance et de la valorisation du multiculturel dans ses différentes formes d'expression. Ce multiculturel, en France, est particulièrement vivant. Il est vivant en terme d'invention au niveau des musiques, il est vivant en terme de littérature, il est vivant, en fait, dans tous les domaines de l'expression artistique. Or, la crainte de voir un peu se fragmenter la Nation a fait que nous avons été très frileux pour donner autant de reconnaissance publique à ces formes d'expression, qu'elles soient régionales, territoriales, ethniques ou religieuses, que l'on aurait pu, ou peut être dû, le faire.

■ De l'exception culturelle à la diversité culturelle

Les choses sont en train d'évoluer pour deux raisons. La première, c'est la construction de l'Europe mais aussi, plus largement, la mondialisation, notamment la mondialisation du commerce et l'énorme importance des industries culturelles qui fait que la France, au niveau international, a d'abord essayé de défendre, par exemple dans l'audiovisuel, la notion d'exception culturelle pour que cela ne soit pas considéré comme une marchandise. Devant un échec relatif de cette proposition, elle défend, aujourd'hui, au niveau international, la reconnaissance de la diversité culturelle.

Cette diversité culturelle est une reconnaissance interculturelle au niveau international, c'est-à-dire la légitimité pour chaque peuple de défendre son histoire, ses valeurs, ses langues etc... Mais elle devrait entraîner, par rapport à la société française, un approfondissement de la réflexion sur l'interculturel intranational. Il s'agit d'un renversement assez radical de nos habitudes de penser et de gérer. Toutes les analyses sociologiques le prouvent : ce n'est pas la différence culturelle qui crée l'hétérogénéité, c'est l'hétérogénéité sociale et la gestion des différentes strates de l'immigration qui fait qu'il y a besoin de travailler par rapport à la gestion de la culture.

Cette hétérogénéité sociale, je vais passer très vite là-dessus. On parle aujourd'hui de fragmentation de notre société, même de ghettoïsation, puisque la mobilité à l'intérieur de la société française se cristallise, n'est plus opérante. L'enjeu politique, c'est de savoir sur quel levier on peut agir pour décrisper cette société et rester dans un « vivre ensemble » où le respect mutuel reste la règle. Je préfère le mot respect mutuel au mot de tolérance qui est un peu plus condescendant.

L'histoire est l'une des sciences sur laquelle on peut s'appuyer pour donner une distanciation permettant à chacune des personnes de gérer, non seulement, son appartenance ethnique, sociale, culturelle, mais aussi la multi identité. Car aujourd'hui, l'enjeu par rapport à chacun d'entre nous, et notamment pour ceux qui sont socialement les plus démunis voire même victimes d'une discrimination, ce n'est pas de les renforcer dans une identité originelle. C'est de leur permettre de choisir leur identité, qu'elle soit religieuse, culturelle, sociale, ce qui n'est déjà pas une mince affaire. C'est de leur permettre de concevoir, qu'à l'heure de la mondialisation, à l'heure de l'Europe, la question n'est plus de savoir qui je suis par rapport à ma seule filiation, mais aussi qui je veux être.

C'est cette navigation aller-retour entre la réflexion sur le patrimoine dont on est issu et le projet social, le projet individuel ou le projet collectif que les éducateurs doivent faciliter. Vous, moi, nous avons d'ores et déjà et revendiquons, parce que nous sommes chanceux, plusieurs identités. On est à la fois, en France, breton, français, européen et éventuellement homosexuel... Il y a des identités multiples dont certaines ne sont pas forcément choisies. Juif ? Et bien voilà, on est juif, il faut faire avec.

L'enjeu est de savoir sur quelles valeurs se fondent la politique éducative. La diversité culturelle en elle-même, l'interculturel en lui-même, n'est pas une valeur. Les valeurs qui fondent le projet pédagogique c'est, d'une part la reconnaissance de la liberté de chacun, et d'autre part, la dignité de la personne qui doit être reconnue dans ses choix d'appartenance. Dignité et liberté doivent conditionner la reconnaissance publique des communautés.

■ La reconnaissance des phénomènes d'immigration

Voilà en ce qui concerne le ministère de la culture, les réflexions que nous avons et nous allons avoir. Une occasion de prouver que ce ne sont pas seulement des discours et des bonnes intentions : le Président de la République a décidé de créer un musée, en tout cas une cité nationale, de l'histoire de l'immigration qui manquait complètement en France alors que vous le savez, à Ellis Island, en Amérique, il existe. A Washington, à Berlin, il y a des musées de l'immigration.

La question de la reconnaissance publique des phénomènes d'immigration passe par le savoir. Comment s'est fait cette succession d'immigrations, de Polonais, d'Italiens, de Maghrébins, de Maliens... Progressivement des cercles de plus en plus éloignés. Comment elle s'est faite, mais surtout comment cette immigration a été gérée par notre communauté historique qui n'était, d'ailleurs, pas uniforme, même avant la révolution française. En créant une institution sur l'histoire de l'immigration, il s'agit autant de s'interroger sur l'histoire de chacune de ces communautés que sur en quoi elles composent notre histoire. Comment nous avons eu telle ou telle attitude en fonction de telle ou telle communauté et quelles ont été les différences de modalité des intégrations. Voilà quelque chose qui, je crois, va obliger les pouvoirs publics, les éducateurs, les associations d'éducation populaire à actualiser un certain nombre de réflexions qui trouveront évidemment un socle dans l'histoire même de l'éducation populaire, puisque ces valeurs que j'ai citées sont celles, de longue date, de la vie associative en France.

Olivier GAGNIER, Ministère de la Culture et de la Communication,
Délégation au développement et à l'action internationale.
(Ministre : Renaud Donnedieu de Vabres)

1.4.3**Prise en compte des fonctionnements sociaux traduits dans la langue, les lois, etc. L'expérience de l'OFAJ**

Il y a deux choses qui interfèrent en permanence : l'interculturel international et l'interculturel intra national. Donc, je vais essayer de montrer que l'interculturel international peut et doit être un outil que je pense irremplaçable au cœur de la construction européenne et de relations nord-sud renouvelées.

■ Retour sur l'histoire de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse

Pour que vous compreniez d'où je parle, je vais faire un retour en arrière sur ce qu'a été l'expérience, à l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, des pédagogies qui ont été mises en œuvre prioritairement au fil des années. L'OFAJ a été créé, il y a plus de 40 ans, pour qu'il y ait une réconciliation, après des siècles de guerres, entre la France et l'Allemagne. Dans un premier temps, pour cette réconciliation et pour que les jeunes soient facteurs de construction européenne sans guerre, donc un outil au service d'une construction de la paix, on a pensé qu'il était indispensable de mettre d'abord en évidence ce qui était commun. Pendant un certain nombre d'années, toutes les rencontres franco-allemandes visaient à montrer que Français ou Allemands, on était beaucoup plus semblable que ce que les propagandes réciproques avaient pu faire croire. Au bout des 5 premières années, premier bilan. Nous sommes en 1968 et on s'aperçoit, en fait, que la plupart du temps, les préjugés avaient été renforcés de part et d'autre. Les préjugés, cela peut être très positif. On peut considérer que, par exemple, en France, on vit beaucoup mieux qu'en Allemagne ou, qu'en Allemagne, les gens sont beaucoup plus travailleurs qu'en France. Les préjugés peuvent être positifs mais il n'en reste pas moins que ce n'est pas vraiment quelque chose qui aide à comprendre en profondeur un fonctionnement social et une histoire.

Après, on a pensé que ce qui était important ce n'était pas de savoir si on était semblable ou différent, mais quel était le projet politique commun ? Et là, la question qui se posait était : est-ce que oui ou non, nous avons le même projet politique ? On pensait que Français ou Allemand, ce n'était pas important. Ce qui était important, c'était le projet politique. Cela a duré encore un certain nombre d'années et puis on s'est aperçu que globalement nous avions le même projet politique. Nous voulions un monde plus juste, plus solidaire, un monde dans lequel chaque individu aurait la possibilité de développer le maximum de ses possibilités mais on ne voulait pas s'y prendre du tout de la même manière. Comment allait-on s'y prendre ? On s'est aperçu que les Français et Allemands n'avaient pas appris à travailler de la même manière, que les Français avaient tendance à fonctionner de manière inductive, ils ont une propension à nuancer, et les Allemands plutôt de façon déductive. On ne planifiait pas le temps de la même manière et tout cela était bien plus compliqué que ce que l'on avait cru au départ. La bonne volonté réciproque était totalement insuffisante. C'est seulement à partir de ce moment-là que l'on a commencé à regarder et à revisiter l'histoire. On n'avait pas osé y toucher, c'était trop douloureux. On pensait que l'on ne serait pas capable de le faire sans que les souffrances reprennent toute la place. Là, on s'est aperçu que l'on ne pouvait pas faire l'économie de ce travail sur l'histoire pour deux raisons. A la fois pour mieux comprendre mais aussi pour arriver à acquérir une distance par rapport à ce qui nous marquait

encore. Se remettre soi-même dans une perspective historique, c'est aussi une manière de donner plus de sérénité à cette question. C'est à partir de là que l'on a commencé à se dire qu'il fallait que l'on prenne au sérieux le fonctionnement des autres. Il n'y avait pas un bon fonctionnement, un mauvais fonctionnement, il y avait des fonctionnements sociaux différents qui venaient d'histoires différentes.

■ La langue comme reflet des fonctionnements sociaux⁶

Vous avez écrit que langue et culture sont profondément liées. Moi, je dirais que langue et culture sont cofondatrices l'une de l'autre. On pense avec des mots et les langues sont des révélateurs des fonctionnements sociaux. Je vais vous donner des exemples. Pour quelque chose qui est important dans la vie des groupes humains, prendre une décision, en français : « on prend une décision ». En anglais « *to make decision* », on la fabrique. Et en allemand « *Eine Entscheidung treffen* », on la rencontre. Ce ne sont pas seulement des mots, c'est la description d'habitudes sociales des groupes humains.

Autre exemple, ce qui en français est commission d'arbitrage, en allemand cela se dit « *Vereinbarungsprozess* », donc un processus pour arriver à se mettre d'accord. On n'est pas du tout dans le même imaginaire de ce que doit être un fonctionnement social. Autre exemple, en allemand, il y a un mot « *die Gleichheit* » qui signifie à la fois « semblable » et « l'égalité mathématique ». Qu'est ce que cela veut dire ? Qu'est ce que cela induit ? Qu'est ce que cela révèle ? Autre exemple, il existe en Allemagne une loi qui est la loi d'aide à l'enfance et à la jeunesse et qui dit quels sont les droits et les devoirs de l'Etat face aux enfants et aux jeunes. Le préambule de cette loi est quasiment intraduisible en français parce que tous les mots renvoient à un autre imaginaire de ce que doit être le lien social. Je vais vous donner un exemple : cette loi parle de « *Staatsgemeinschaft* », une communauté étatique. Qu'est ce que l'on dit en français ? On parle de collectivité nationale. Il est bien évident que l'on a dit deux choses différentes. Je pourrais continuer longtemps encore.

Je ne vais plus parler de ce qui met en évidence les différences mais je vais parler du piège des mots qui ont l'air d'être les mêmes. Quand on parle de social, on parle de deux choses différentes là aussi. Il y a sociétal et social. (...) Autre terme piège : nation. Nation existe dans beaucoup de langues. Je vais prendre les exemples franco-allemands que je connais le mieux. Mais je pense que l'on peut les compléter avec d'autres langues. C'est une invitation à ce que vous, vous interrogiez vos propres langues et les langues que vous connaissez. Qu'est-ce qu'elles disent ? Nation, c'est un mot, cela a l'air d'être le même mais en Allemagne (...) et en France, ce n'est pas la même chose. Un Etat qui s'est construit à partir de plusieurs langues, cela ne peut pas vouloir dire la même chose qu'une nation liée à une seule langue mais là aussi on n'est pas attentif et on pense que l'on parle de la même chose alors que l'on ne parle pas de la même chose. Ce que je veux dire c'est que pour construire effectivement des « vivre ensemble », il est essentiel d'être attentif aux évidences qui nous structurent et que l'on s'interroge car elles se heurtent à d'autres évidences tout aussi structurantes et tout aussi inconscientes.

Je plaide donc pour que l'on soit attentif à ce que toutes les langues, qui disent les fonctionnements sociaux de chaque groupe humain, soient prises au sérieux. Et qu'est-ce qui se passe quand l'on ne prend pas au sérieux une langue ou qu'elle s'appauvrit ?

⁶ Voir partie « Approches thématiques » sous partie « Langues »

Le fameux kit de survie parce que je n'ose plus appeler cela de l'anglais. Si on a que cela pour dire qui nous sommes, qu'est ce qui va se passer ? Il va se passer, au niveau de la société internationale, ce que malheureusement on constate chez des jeunes qui sont à cheval sur plusieurs langues sans vraiment en maîtriser une et qui du coup n'ont plus les mots pour dire qui ils sont, n'ont plus les mots pour dire leurs émotions, n'ont plus les mots pour dire leurs souffrances; sans les mots, le risque, c'est la violence, ou encore l'incapacité à s'exprimer et alors des meneurs d'hommes en tous genres essayent de récupérer toute cette émotion qui est incapable de s'exprimer.

■ Les fonctionnements sociaux façonnés par des histoires différentes

De plus en plus, au niveau du travail (...), on ne parle plus de cultures mais de fonctionnements sociaux⁷, on ne parle plus d'identités culturelles mais de fonctionnements sociaux.

Les fonctionnements sociaux, cela peut se regarder à travers l'exemple des langues : que disent les langues ?

Cela peut aussi se regarder à travers des lois: que disent les lois ?

Par exemple, sur la religion. Religion et politique ne s'articulent pas de la même manière dans les différents pays européens et encore plus dans des pays plus éloignés. Je reviens à la France et à l'Allemagne, il est bien évident que le fait que la France pendant longtemps a été un pays catholique, très majoritairement catholique, infléchit un certain nombre de choses dans les fonctionnements et dans le rapport à la loi. L'Allemagne est un pays qui a été marqué très fortement par le protestantisme. Le rapport à la loi a aussi été marqué par cela. C'est un rapport d'intériorisation de la loi. Dans un système catholique, la loi reste extérieure. Qu'est ce que cela va signifier ? Quelles places vont avoir les églises dans ce type de fonctionnement ?

Je ne fais qu'esquisser des pistes, pour dire que c'est au cas par cas qu'il faut essayer de comprendre, en fonction de l'histoire, en fonction de ce qui s'est passé au cours des ans. Pour moi, l'interculturel international, c'est quelque chose qui est un garde fou permanent pour essayer de ne pas projeter son fonctionnement sur l'autre sans avoir été voir plus loin.

Autre exemple, on parlait de loisirs et d'école. Les poids différents des socialisations familiales, scolaires et extrascolaires ne sont pas les mêmes dans les différents pays européens. Les temps scolaires ne sont pas les mêmes, et l'importance que l'on donne à l'extrascolaire non plus. Ce n'est pas la même histoire non plus. Qu'est-ce que l'on attend de ces différents temps de socialisation pour les enfants et les jeunes ? Le rôle de l'Etat et des pouvoirs publics n'est pas le même. On n'attend pas la même chose de l'Etat. Il y a des fonctionnements dans lequel l'Etat arrive en subsidiarité par rapport à la société civile, d'autres où ce n'est pas le cas.

Sur la formation des acteurs, on ne met pas non plus les priorités aux mêmes endroits. Certains privilégient l'expérience, d'autres les connaissances, d'autres les interrogations. On ne voit pas non plus la structuration de la même manière du local à l'international. On ne donne pas la même importance aux groupes intermédiaires. Tout cela, ça aide à comprendre à quel point nous ne sommes que des histoires particulières dans quelque

⁷ Voir l'encadré dans le chapitre « Trans-,multi-,pluri-, inter- culturel – et l'égalité? »

chose qui est plus vaste. Nous sommes tous des êtres humains mais qui avons des histoires particulières.

L'enjeu c'est d'apprendre à articuler des appartenances plurielles, c'est vrai de tous les êtres humains actuellement sur cette planète. Comment on peut le faire et comment l'interculturel peut être un outil énorme, international, intra national pour apprendre à articuler ces appartenances plurielles ?

■ Deux réactions à ce texte exprimées pendant la table ronde

Jacques Demorgon

La connaissance de l'histoire

Je voudrais seulement pointer deux difficultés. D'abord, en ce qui concerne les exemples de fonctionnements sociaux français, allemands, ils renvoient à la connaissance de l'histoire des pays, et cette connaissance de l'histoire des pays est notoirement insuffisante. Elle l'est parce que jusqu'à maintenant nous avons été enfermés dans cette connaissance nationale. Nous n'avons pas trouvé le moyen de fabriquer une histoire relativement universelle. C'est un problème qui se pose et qu'il faudrait pouvoir résoudre. Il faudra que l'on soit capable d'avoir une histoire de l'Europe et pas, d'un côté une histoire allemande, française, italienne, etc... C'est un projet très important pour l'interculturel⁸.

Elianne Deproost

Il ne faut pas réduire un individu à l'histoire de sa nation; cela peut aussi nous conduire à des erreurs. Je pense que l'on doit être très vigilant à tous ces égards.

Françoise FOUQUET,
Responsable du bureau « Emploi – Solidarité - Université »,
Office franco-allemand pour la Jeunesse, (anciennement responsable,
pendant 10 ans, du bureau « Jeunesse et Scolaire »)

⁸ Un manuel d'histoire franco-allemand réalisé par une équipe d'enseignants franco-allemande, pour croiser les regards et les approches pédagogiques et ouvrir des perspectives sur l'histoire de l'Europe et du monde de 1945 à nos jours a depuis été publié chez Nathan.

Aperçu des problématiques abordées dans les ateliers des journées d'études de Montpellier 2005

« Langues, communication et compréhension »

Quels sont les enjeux de la langue sur les plans politiques et culturels ?

Quel rôle doit jouer la sensibilisation linguistique et la communication interculturelle pour contribuer à un monde de la diversité culturelle et linguistique ?

« Culture et religion »

En tenant compte des diversités historiques et culturelles, des échelles nationales et internationales, quels processus les professionnels de l'éducation mettent-ils en place pour favoriser le dialogue et la connaissance du fait religieux et de la religion ?

« Mobilité et territoires : du local à l'international dans la construction européenne »

La mobilité doit-elle être considérée comme un droit ? Quelles politiques publiques en Europe pourraient garantir un accès égal à l'usage de ce droit pour tous les citoyens, et en particulier pour les jeunes ? Quelles conditions éducatives pourraient favoriser ce droit et permettre une mobilité préparée et accompagnée ? Quelles stratégies pour que cette mobilité s'ancre dans le territoire de départ ? A quelles conditions cette mobilité peut-elle contribuer au développement local ?

« L'interculturel dans les loisirs éducatifs »

Quelles activités de loisirs (collectifs et individuels, d'enfants et d'adultes...), quels types de rencontres internationales de jeunes, quelles pratiques touristiques peuvent être de réelles situations éducatives prenant en compte l'interculturalité ?

« L'interculturel dans le travail social »

Tout acte de travail social est nécessairement interculturel en ce qu'il est une relation entre une méthode, des moyens, une « science » et des personnes ou des groupes en besoin de soutien. Comment les travailleurs sociaux opèrent-ils ce passage entre les valeurs et les normes dominantes, majoritaires, et celles qui structurent le(s) public(s) dont ils ont la charge ? Comment se décline la démarche interculturelle dans la relation d'aide ?

« L'interculturel à l'école »

Comment prend-on en compte dans nos écoles les enfants de culture minoritaire ? Comment y accueille-t-on les enfants de culture étrangère ? Comment prépare-t-on les enfants à vivre leur vie d'adulte ailleurs, en Europe et dans le monde ? Comment prend-on en compte les textes internationaux comme la C.I.D.E (Convention Internationale des Droits de l'Enfant ? Que pourrait-on préconiser pour faire progresser l'interculturel à l'école ?

« L'interculturel dans l'éducation aux médias »

L'interculturel fait partie de notre environnement médiatique. En quoi les médias alimentent des stéréotypes qui favorisent plutôt l'enfermement que l'ouverture vers l'autre ? Comment à partir d'une éducation aux médias pouvons-nous sensibiliser à des processus d'apprentissages interculturels ?

« Formation des acteurs à l'interculturel »

Les compétences interculturelles doivent constituer un élément essentiel aussi bien au niveau de la vie professionnelle que de la vie personnelle et sociale. Comment s'acquièrent-elles ? Quel est le cadre pédagogique de la formation à l'interculturel ? Comment l'adapter en fonction des acteurs concernés : éducateurs, enseignants, formateurs, animateurs ?

2.1**Langues, communication et compréhension****■ Synthèse de l'atelier**

CONSTATS	■ Un nombre non négligeable de langues, plus ou moins maîtrisées, peut favoriser différentes situations de communication verbale intra groupe. ■ La diversité d'origines représente une richesse pour travailler la problématique suivante: « Faut-il privilégier le multilinguisme ou favoriser une langue unitaire nationale voire supra - nationale ? » ■ Les réponses scolaires (formelles) proposées sont multiples et sont sous-tendues par des phénomènes tant géopolitiques qu'historico-affectifs. ■ La traduction automatique peut se révéler un outil (imparfait) intéressant pour travailler la question de la langue.
PROBLÉMATIQUES	■ Nécessité de favoriser les situations éducatives permettant l'attitude réflexive et la décentration : immersions linguistiques, apprentissage d'une « langue des signes », ou d'une langue non alphabétiquement transcrite pour les locuteurs, par exemple indo-européens (découverte par ceux-ci des caractères chinois). ■ Importance de la relation dialectique entre langue et culture : la perception du monde (temps, espace, substance, désignation des individus et des choses, de leurs relations, nature et culture etc.) est influencée par la langue et réciproquement.
PISTES DE TRAVAIL	■ Apprentissages de plusieurs langues appartenant à un même groupe (exemple : langues slaves, germaniques, romanes). ■ Découverte par des enfants d'un certain nombre de similitudes entre différentes langues et qui révèle un cousinage manifeste. ■ Promotion systématique du multilinguisme comme source de rencontres, d'échanges, et d'ouverture à l'autre. ■ Travailler sur l'articulation entre le multilinguisme et le recours à une langue supranationale.

■ Réflexions et témoignages

■ La problématique et son traitement

Préalable

L'intitulé d'origine de la problématique : "Langue, communication, compréhension" a permis de travailler sur la nécessité et l'utilité du terme "compréhension".

- *com/muni/quer* : "recevoir, mettre en commun" (munus = butin) ; mais le mot se spécialise en "faire partager, donner une part", quand *communier* sera réservé à "partager, éprouver avec d'autres".

- *com/prendre* : prendre ensemble, assembler dans son esprit.

C'est la communicabilité de la pensée individuelle et des émotions (existence d'un système de communication) qui permet la culture.

Culture : une forme de partage sans absolutisme (que et qui "comprend"-on ?)! Même si l'étendard des "interculturalistes" des années 70 affichait la maxime « mieux se connaître *pour* mieux se comprendre », la "compréhensibilité" n'est-elle pas secondaire ?

Après tout, on accepte bien de "croire" le couple Einstein sur parole et renommée, sans pour cela obligatoirement comprendre la relativité restreinte ou générale, la mécanique quantique ou la théorie des cordes?

Problématique de départ

- *Quels sont les enjeux de la langue sur les plans économiques, politiques et, en dernière analyse, culturels?*

- *Quel(s) rôle(s) peuvent (doivent?) jouer la communication linguistique et/ou une sensibilisation culturelle pour contribuer à un monde respectueux, et même créateur, de la diversité?*

- *D'autres modes d'expression/interprétation, vecteurs eux aussi de communication, sont-ils en mesure de jouer ce(s) rôle(s)? (...)*

Si la langue est un élément primordial de la culture de chaque groupe humain, elle est de même une composante cruciale de toute situation de rencontre (dimensions économique, politique, culturelle) entre tel ou tel de ces groupes (situation dite interculturelle), au même titre que les états respectifs de "civilisation" (technologie guerrière par exemple!).

Schématiquement : on se croise, on communique (le plus souvent par la langue), on pense se comprendre, on essaie de négocier (« on *pense* se comprendre » : de la communication linguistique à la mutuelle compréhension, il y a plus qu'un pas !); ou bien l'on se croise, on tente de communiquer, on **bredouille** (des <<*br ... br ...*>>), et, entre "**barbares**", on se tape dessus!

Le rêve d'une langue véhiculaire à l'échelle de la planète n'est pas insensé. A l'écrit on sait presque faire : pictogrammes et surtout idéogrammes (cf. chinois, japonais, et feu le sino-vietnamien). A l'oral : la construire (type esperanto), ou en imposer une existante en favorisant une langue unitaire nationale voire supra-nationale (pour l'heure l' "états-unisien" ou l'eucanien)? Demeure toutefois la voie d'un plurilinguisme généralisé.

En résumé, notre objectif devrait être de dégager quelques axes majeurs pour qu'une organisation concernée au premier chef par les situations de rencontre puisse, dans ses différents secteurs d'activité, se positionner eu égard aux *outils* linguistiques, adopter des stratégies *différenciées* en fonction des contextes.

Un autre horizon nous avait attiré lors de l'élaboration de pistes de travail : celui de la "décentration", du "pas-de-côté" que nous font éventuellement partager les ethnologues⁹. Comment mettre en place une mise en situation pas trop artificielle et pourrait-on gérer cette sorte d' "immersion"? A l'oral, à l'écrit, en sous-groupes (de quelle taille ?) ?

Exemple d'activités et témoignages

*** Introduction ludique. « Souvent on ne veut pas parler une autre langue car on veut tout de suite bien parler »**

L'objectif était de communiquer en *bannissant* entre les participants l'utilisation de la langue véhiculaire du pays d'accueil (hic et nunc, le français!), comme celle de l'anglo-eucanien, des sous-groupes se formant relativement spontanément.

Première occasion : le tour de table. Puis ce fut un support "étrange" : la "fiche technique" de l'atelier traduite en plusieurs langues grâce à l'un ou l'autre des sites spécialisés de la « toile » (« babel », « chaînes » ...). L'idée étant double : donner à chacun une idée (certainement très vague!) du contenu possible de nos travaux, faire de cette activité en soi, par ses lacunes même (faux-sens, contresens « rigolos » de la TAO¹⁰), un support d'analyse, de réflexion et de débat ...

*** EUROCOMROM et EOLE – « J'entre la passoire dans l'eau de la langue et je vois ce qu'il reste »**

Catherine Amelineau¹¹ apporta à l'atelier un riche témoignage sur une expérience d'apprentissage simultané, à l'écrit, de quatre langues romanes.

Le pluri-linguisme est ainsi circonscrit à une seule famille de langues : Catherine Amelineau évoque la méthode des 7 passoires; passoires du vocabulaire international ; du vocabulaire commun pan-roman ; des mots transparents d'une langue à l'autre ; des conventions d'orthographe ou de prononciation ; de la syntaxe ; du repérage des éléments qui nous permettent d'identifier le genre et le nombre du mot; de la passoire des mots outils, des préfixes et des suffixes.

Lise Gremion¹² a renforcé les propos de Catherine Amelineau, Eurocomrom rejoignant les moyens d'enseignements EOLE (éveil aux langues). La communication et la diversité des langues sont centrales dans ce dispositif. Le fonctionnement et l'utilisation du langage ainsi que la façon dont on apprend les langues¹³ ont été au cœur du débat.

⁹ - Voici comment Philippe DESCOLA décrit le "*Déroulement ethnographique*" : « On est d'abord sourd-muet, d'où vient que l'on se focalise sur une observation des attitudes, de l'utilisation de l'espace, des techniques, de la ritualisation, des sonorités (en fait, c'est à la langue qu'on est sourd), des odeurs, des corps et de l'environnement ; phase ensuite des "sous-titres" et "Premiers acquis langagiers" ; lors vient l'analyse, on est en "immersion" ; phase réflexive, de retour sur soi ... ». "*Les lances du crépuscule*", Plon, collection "Terre humaine" (1 9XX)

¹⁰ - TAO = Traduction Assistée par Ordinateur.

¹¹ - Correspondante régionale du Programme Européen Jeunesse en Action à la DRJS du Languedoc-Roussillon

¹² De la "Haute Ecole de Pédagogie" (HEP, Berne/Jura/Neuchâtel).

¹³ On a observé et évalué les compétences acquises quant la langue n'est plus apprise pour la langue *mais pour la communication*. Par ailleurs, Lise Gremion est membre de l'AFEC - "Association Francophone d'Education Comparée". Elle a illustré l'approche spécifique du *comparatisme* en évoquant les difficultés

Lise Gremion a ensuite fait partager quelques données de base sur les diverses langues des signes (LS). Les points essentiels retenus sont :

- Les différentes LS sont proches, mais à la façon dont les langues d'une même famille¹⁴ le sont. Ce qui est intéressant, c'est que la reconnaissance de la langue, comme la pratique de traduction qui demande aussi des dictionnaires et des livres de grammaire, etc. tendent -et c'est le cas pour toutes les langues écrites- à la stabiliser.
- On peut affirmer que la langue des signes n'est pas une langue linéaire comme toute langue orale mais une langue multidimensionnelle : plusieurs informations sont émises concomitamment (gestuelle¹⁵, physionomie, occupation de l'espace) ...

* **« Le chinols n'est pas qu'une BD »** Une affiche proposait les mnémographes chinois et leurs équivalents en arabe correspondant à "terre", "soleil", "homme", "parole", "paix"¹⁶, "cœur", "pensée"¹⁷, "amour"¹⁸. Il s'agissait d'une part de se décentrer, par le biais d'un écrit allogène pour la grande majorité des participants, puis de se sensibiliser à l'axe "langue et culture".

* **«Ebauche d'un glossaire de l'interculturel »**. La traduction, y compris entre langues cousines (au sein de chaque famille, slave, romane, germanique, etc.), n'assure pas une compréhension systématiquement précise, ou même simplement exacte : par exemple, suivant les contextes, que signifie "libéral" (ou : des avatars de la racine latine "liber")? L'exercice était relativement ardu : c'est une chose que de "traduire" dans un idiome différent les définitions françaises de concepts éventuellement franco-français (et l'on peut remplacer en cette phrase "français" par tout autre épithète de nationalité, d'ethnie), cela en est une autre de donner dans la langue¹⁹ cible une définition propre à une culture.

Des thématiques à approfondir

Globalement, les "mises en situation" ont primé sur les approfondissements. Comme si l'on avait recueilli un corpus et qu'il reste à le "traiter" et à "exploiter". Il nous aurait fallu :

- plancher sur les traductions automatiques d'une communication plurilingue qui utiliserait le médium technologique ;

- effectuer un travail sur "champ sémantique" et "aire lexicale" (arabe, chinois);
- échanger sur le langage comme source de pouvoir ;

du bilinguisme dans les villes ou cantons bilingues : à mettre en perspective avec la longue expérience du Canada en la matière.

¹⁴ Une forme de structure grammaticale commune, mais chacune ayant son vocabulaire particulier et même ses "patois"...

¹⁵ Parlant de gestes, *l'influence de la culture locale* est là tout à fait évidente.

¹⁶ Le mnémographe peut faire référence soit à "une tige de riz" proche de "la bouche" soit à "une femme sous un toit"; en arabe, une racine "se bien porter, être sain et sauf", /salam/, une autre "sécurité", /aman/.

¹⁷ Le cœur est élément du mnémographe chinois!

¹⁸ L'un des mnémographes associe «une femme » et « un enfant ».

¹⁹ Il peut arriver qu'un locuteur non-français ne trouve d'ailleurs en son thésaurus linguistique aucun équivalent et doive en passer par des locutions longuettes ; comme en "bislama" (pidgin, désormais créolisé, du Vanuatu) on désigne "la scie" par "sametin i kaikai wud", i.e. "quelque chose qui mange le bois", ledit locuteur aura souvent à jouer de la périphrase pour *notre* "laïcité" !). Où l'on voit que langue et culture sont imbriquées ...

- exercer notre créativité afin de déterminer quels mots ou locutions substituer à quels emprunts contemporains faits à l'états-unisien (eucanien);
- terminer par un débat "langue universelle (esperanto, mnémographes chinois, eucanien ...) vs pluri-linguisme" ;

Contradiction : compte-rendu d'atelier ont été remis aux participants en anglais et en français

■ Les frottements culturels

Dépaysés vraisemblablement par les situations proposées, les participants restèrent pratiquement toujours dans le jeu, la découverte. Personne en particulier ne semble avoir renâclé à tenter de s'exprimer, comme d'écouter, en une langue "étrangère" qui ne soit pas l'anglais (ce qui eût pu être fait au nom de la sacro-sainte "rentabilité" !) ... Pas de contradictions, d'oppositions *manifestes*. De simples "différences".

Un exemple avec *la Confédération Helvétique*. Je cite Lise Grémion :

« J'ai découvert que la problématique "interculturelle" recouvre des réalités en fait sensiblement différentes en France et en Suisse. Ce que j'ai repéré, c'est un intérêt double, en France, pour la question des échanges européens (construction de l'Europe) et de l'intégration de la culture du Maghreb autour de la question de la laïcité. Alors que l'interculturel en Suisse concerne surtout la question de la migration et des élèves allophones. La thématique de la laïcité n'est présente qu'anecdotiquement. Par ailleurs celle de l'Europe et des échanges n'y concerne que les programmes ²⁰ "Erasmus" ou "Socrates". Pour mon pays, dit "plurilingue", la question linguistique est avant tout interne (cohésion nationale). ²¹Ce qui fait que l'interculturel n'intéresse pas forcément ceux qui réfléchissent à la question des langues chez nous ».

Deux témoignages issus de pays de l'ex-URSS ont souligné selon un autre mode leur différence. La participante ukrainienne nous a appris qu'aujourd'hui, les mots russes sont rejetés et très souvent remplacés par des mots polonais ou proches du polonais : l'Ukraine se tourne de plus en plus vers l'Occident (où l'on voit que la Pologne ...) ! En Roumanie existent des écoles roumaines, et d'autres allemandes et hongroises. On y commence les langues étrangères à l'école maternelle. ²² Désormais le russe est très peu enseigné, alors qu'il l'était de façon systématique, comme seconde langue, pour la génération précédente.

²⁰ Dont ne profite qu'un pourcentage réduit (et plutôt aisé) d'étudiants.

²¹ Va-t-on apprendre l'allemand ou le français en seconde langue (selon les régions linguistique), ou.... l'anglais ?

²² La "Guerre des langues" nous guette inmanquablement. *Quelques lignes de Lê Thành Khôi* peuvent servir là de référence (in AFEC "actes du colloque francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994") quant aux constats qui suivent : <<En Union Soviétique, le socialisme reconnaissait l'égalité de tous les peuples, de leurs droits culturels par le développement de leurs langues. La Constitution ne faisait pas référence à une langue nationale, l'idée étant que chaque culture sera nationale dans la forme, mais socialiste dans le contenu. Malgré cela une soixantaine de langues ont disparu au profit du russe, parce que c'est la langue des activités économiques, de l'ascension sociale et du pouvoir politique. D'un autre côté, ni le progrès du russe, ni l'éducation socialiste n'avaient éteint chez les peuples de l'URSS ni le sentiment national ni la religion, en particulier l'Islam en Asie Centrale et dans le Caucase>>.

Afrique du Sud. A l'heure actuelle on peut sans doute affirmer que l'ancien pays de l'apartheid dispose de la Constitution la plus avancée au monde, en nombre de domaines. Ainsi onze langues sont proclamées officielles (distinguer de "nationales"!). Comment est vécue cette multiplicité? Notre collègue sud-africain évoque alors le statut de l'anglais : dans la réalité quotidienne il prédomine. Par ailleurs, sur les onze langues officielles, les enfants ne sont tenus d'en maîtriser que deux. Ils peuvent en apprendre une autre, ²³ "étrangère".

Au Maroc, les enfants, lorsqu'ils arrivent au collège, sont quasiment trilingues : arabe littéraire, français, anglais²⁴. On évoque le problème de l'arabisation des programmes, et en particulier à l'université parce qu'encore aujourd'hui les enseignements y sont assurés quasi intégralement en français. Même si l'enseignement du français est relativement précoce, cette langue constitue une barrière : en effet, pour la partie de la population que l'on peut qualifier de "plutôt défavorisée", la maîtrise de ce véhicule d'enseignement est insuffisante.

■ Que faire ? « Il faut se désinhiber ... »

Constat

Au moins celui-là : on peut "s'en sortir" sans la langue de l'impérialisme du moment (ne pas oublier qu'il n'est que le énième dans l'Histoire de l'Humanité)! Dans l'atelier le pari fut gagné, un nombre non négligeable de langues étant plus ou moins maîtrisées (les seuls à s'exprimer en anglais furent un sud-africain et son épouse, mais lors du tour de table et de la séquence "fiche technique traduite par TAO", ils choisirent l'afrikaans).

Enjeux

La relation entre langue et culture (au sens anthropologique du terme) est dialectique, même si l'une (la seconde) inclut l'autre. Ceci nous est apparu fortement à travers ce qui s'est dit de la "LSF" et du chinois, comme de telles ou telles perceptions du monde.

²³ Suivit une description plus sociologique de l'état effectif de l'apprentissage des langues dans le pays, cela selon les provinces (ici ce sera "isixhosa" et "afrikaans", là "isizulu" et "anglais") et selon les situations économiques respectives des individus (la composition du bi ou trilinguisme scolaire diffère en fonction des catégories socio-professionnelles, i.e. des "quartiers" dans une même agglomération ; le "isixhosa/afrikaans", par exemple, peut devenir dans le "Neuilly" local "Anglais/afrikaans/français")

²⁴ Au fond, la notion même de totalitarisme se trouve relativisée lorsqu'on met bout à bout ces témoignages : il semble que l'on soit trop souvent beaucoup plus préoccupé par la forme que par le fond, ce qui empêche de percevoir que l'oppression d'une puissance militaro-commerciale comme l'Eucanie est bien plus délétère que quelque "dictature" que ce soit. Combien d'idiomes se défont au profit de l'eucanien, mais aussi et, en dernière analyse, surtout combien de cultures ? Milosevic ou Saddam Hussein sont engeôlés, mais "Big Brother" aujourd'hui advenu demeure, lui, insaisissable ... Lars von Triers à propos de son dernier film, déclare travailler sur l' "Amérique" (entendez l' "Eucanie") car 60% de son identité est "américaine" (entendez "eucanienne"). « Je m'habille américain (jeans, casquettes, T-shirts, joggings), je mange américain (fast-food, mal-bouffe), je parle américain ... ».

On peut s'inspirer de *B.L. Whorf*²⁵ « Comment dans chaque culture traite-t-on les dimensions et éléments majeurs : Temps, Espace, Substance, Matière? En Occident, il n'y a pas que "Nature/cultures" comme dichotomie²⁶ (vision dualiste de l'univers) : il existe une structure dualiste linguistique fondamentale, "substance/forme". Le temps, par exemple, est objectivé en "substance", et spatialisé, pour lui donner "forme". Sorte de métaphore²⁷ ».

Les questions linguistiques sont au cœur de la problématique interculturelle. "Langue et Culture", dit-on souvent. "Culture dont Langue", devrait-on dire ? Dans la communication, c'est entre autres l'interculturel qui est « en jeu ». Et dans les phénomènes linguistiques plus précisément, c'est partie de la communication ! Un syllogisme qui se conclut en quelque sorte par « le multilinguisme met en jeu les cultures qui se rencontrent ».

L'éducation, composante de la culture, est un enjeu des politiques linguistiques ... D'où l'importance de favoriser les situations éducatives permettant l'attitude réflexive, la remise en question, la "décentration" : immersions linguistiques, apprentissage d'une langue des signes ou d'une écriture non alphabétique, par des personnes étrangères à ces systèmes.

Des mots et des cultures. La langue, ce sont aussi des concepts (voyez "gouvernance", un peu francisé dans la forme mais totalement étranger à notre culture dans l'essence), des valeurs (EUCAN²⁸ vs Europe ?), et au fond, comme dirait très justement "ma'ame Michu" : « tout ça c'est de la politique ! ». Faisons écho à cette célèbre icône avec cette "phrase-choc" de notre atelier : **« Il ne peut pas y avoir d'interculturel s'il n'y a pas de justice sociale »** ; dimensions affectives et relationnelles, certes, mais aussi les dimensions sociales et politiques!

■ Perspectives

Parce qu'il y a un lien fort entre langue et culture, nous avons besoin d'un multilinguisme actif, militant. Il est source de rencontres, d'échanges et d'ouverture à l'autre. Mais cet effort sera de longue haleine, ardu car moqué : « vous ne pouvez pas parler anglais, "comme tout le monde", c'est tellement plus efficace, plus rapide ? ».

En réalité, le multilinguisme ne s'oppose nullement à *des langues qui seraient "supra-nationales", "universelles"*. Les registres d'utilisation sont modulables. Toutes nos situations éducatives devront prendre en compte l'éventail des choix potentiels,

²⁵ Propos rapidement résumés (et interprétés !).

²⁶ Curieuse, lorsque l'on pense à l'étymologie du mot "culture" !

²⁷ C'est ainsi qu'on en arrive à parler de "temps libéré"; on considère qu'il peut être "occupé" comme une route serait encombrée. L'instant, le moment, la période seraient des contenants à la manière d'une bouteille pour le lait ou l'eau (et l'on va jusqu'à boire "un verre"!), le temps un ruban gradué qui se déroule en segments à occuper et ... optimiser (économiquement parlant!). Il m'aurait vivement intéressé de jeter ce pavé dans la mare lors des journées d'études sur "temps libéré" ! Et, après Whorf, on aurait appelé Einstein à la rescousse ...

²⁸ Des avatars de la racine "liber" écrivions-nous supra : de "liberté" à "libéralisme" ou d'une valeur noble de l'Humanisme au tout-permis qui autorise à marchandiser tous les instincts ... et leurs contraires! Et l'on voit bien qu'il en va de même avec le mot "démocratie" (Faut-il lancer "lao-cratie" ?) : il recouvre désormais une expérience historique qui a failli, caricaturalement "aboutie" en ploutocratie aux EUCAN où ne règne plus que l'animale "Loi du Plus Fort". Le vrai poids (la masse plus précisément) des mots : ce qu'ils déguisent (à rapprocher de la vogue du "politiquement correct")! Ou ... le mot comme "cheval-de-Troie" : le poids des mots, le fracas des media; voir comment, récemment, et comme si la première traduction n'était pas assez violente, des journalistes (entendus à la radio) ont transformé un certain <<radier Israël de la carte>> (termes utilisés par le Président iranien nous fut-il affirmé) en <<rasier Israël>>....

promouvoir le multilinguisme, la décentration dans le plus grand esprit d'ouverture et d'indépendance (par rapport à d'exécrables valeurs : une certaine "rentabilité", la "concurrence", etc.).

Nous avons observé que la "traduction automatique" pouvait se révéler un outil intéressant (quoiqu'encore très imparfait !). Qu'en sera-t-il à moyen terme²⁹ ?

Travaux pratiques : *le glossaire*, à poursuivre, par correspondance. Avec un pari inouï (se rapprocher de l'UNESCO ?) : en chaque langue représentée, une définition de nos onze concepts (restons-en à ces derniers pour l'heure), tels qu'ils peuvent être appréhendés ou ... rejetés dans les différentes cultures, puis « traductions » multiréciproques (ou « équivalences », « périphrases »...)

La langue est-elle le seul vecteur de communication, dans des échanges interculturels, ne doit-on pas favoriser d'autres modes d'expression ? Le film de Fatih Akin, « *Crossing the bridge, the sound of Istanbul* » (titre en anglais, remarquons au passage ; un traducteur de moins à engraisser, n'est-ce pas ?), nous offre une réponse : la musique et le corps ! De la break-dance (là inattendue) aux mélodies envoûtantes étirées par Aynour (chanteuse kurde) dans le cadre insolite d'un hammam, du rock alternatif à l'exubérance rom, du rap des uns au rap des autres (paroles, paroles ... à nouveau !) ...

L'interculturel, oui ... mais ...

On peut citer à nouveau Descola (plutôt une manière de résumé) : « *ontologie naturaliste* : celle de l'Occident « moderne » qui a développé une variante d'un contraste premier – "intériorité" (âme, subjectivité, intentionnalité) vs "physicalité", les "cultures" (sociétés humaines) sont opposées à la Nature, unique, et aux "artefacts" (...); *du sujet* : l'épistémologie est là facile, les humains sont en "paquets" (cultures!), sur fond de "chaos matériel", naturel; *un problème* : par contre on a du mal à placer, cette fois, les différences culturelles dans l'unicité de la "physicalité", entre monisme ou relativisme culturels, et l'on est contraint de plus ou moins exclure les humains déviants (fous, sauvages ...). »

"Sauvage", tout est dit. La forêt, c'est l'enfer. Notre société a horreur des arbres³⁰ ...

Demeure donc le paradoxe de l'"interculturel" comme création d'une société dont le fondement est la mise à l'écart de la Nature (Descola, Whorf) et, partant, la mise à l'écart des cultures fondées sur l'un des trois autres paradigmes ontologiques (ou schèmes d'identification) : totémique, animiste, analogique.

"Notre" conception de l'interculturel n'est-elle pas ethnocentrée et en dernière analyse une arme de destruction massive de cultures "autres", dont leurs langues ?

Rédacteur du compte-rendu de l'atelier Philippe CATHELAIN
Militant des Ceméa

²⁹ Il ne s'agit pas de science-fiction !

³⁰ Souvenir de ce même sud-africain ("blanc") dont le père souhaitait qu'il aille à l'école en France : « Je ne vais pas dans un pays où on taille les arbres ! » répondit-il ...

2.2

Culture et religion

■ Synthèse de l'atelier

PRINCIPAUX CONSTATS	A partir de l'intervention consacrée aux éléments du substrat culturel méditerranéen: si le fait religieux est cofondateur de la culture et sacralise de ce fait les textes et les références mythologiques, se pose la question de savoir, pour l'éduquant, accompagnant la personne dans sa propre construction, comment dépasser cet héritage judéo-chrétien ? D'autres affirment que la culture étant uniquement « affaire d'homme », la religion n'a pas à être prise en compte. Aussi la problématique de l'articulation entre culture, religion et éducation est nécessaire, ainsi que l'interrogation sur les fondements du concept de laïcité dans le contexte de la mondialisation et du regain actuel du religieux. Le rapport culture et religion risque d'exclure le concept du non-religieux. De même, il est nécessaire de ne pas omettre la recherche de l'émancipation de la personne et de la sortir d'une possible aliénation. Dépasser le fait religieux pour arriver à une vision plus humaniste qui s'articule autour de la tolérance et du respect. Ne confondons pas religion et fait religieux. La laïcité ne doit pas s'opposer à la religion ; elle afficherait une certaine intolérance et deviendrait du laïcisme.
ENJEUX ÉMERGEANT DE L'ATELIER	Nécessité d'acquérir des connaissances sur les autres cultures et sur les autres religions. Réflexion sur l'articulation entre les concepts de laïcité et citoyenneté. Les mots clés de la démarche éducative sont : connaissance – compréhension – expérience – tolérance - respect. Cela suppose une démarche participative ou tous les groupes concernés doivent être impliqués dans l'élaboration du projet. En quoi l'interculturel entraîne chacun à être attentif, envers soi-même, pour promouvoir des relations permettant l'émancipation de l'autre ? Qu'apportent une religion, une culture à l'individu et à la société ? Que penser d'une laïcité qui neutralise au même niveau le fait religieux et le fait non religieux ? La religion est-elle vraiment un facteur implicite de l'interculturel ? Les différents aspects de la culture : ▪ Culture inscrite dans une philosophie, une religion. ▪ Cultures des habitudes de la vie quotidienne. ▪ Habitudes dues à l'ignorance. Eduquant comme médiateur entre le savoir et la personne. ▪ Si tout doit être respecté, tout ne doit pas être conservé : mise en mots et négociation. La culture n'est pas figée, elle est en mouvement.
IDÉES FORCE	Y'a t il une démarche pédagogique spécifique de l'interculturel ? Raisonnement le fait culturel et le fait religieux sans les dissocier des personnes, ni de l'ordre social et politique.

■ Réflexions

■ Éléments méditerranéens du substrat culturel

Les flux migratoires du XX^e siècle, particulièrement importants du Sud vers le Nord de la Méditerranée, et en provenance de l'Est, nous conduisent à réexaminer de manière globale les mélanges culturels, les legs scientifiques, techniques, voire philosophiques, de l'Orient à l'Occident, depuis l'Antiquité jusqu'à des temps plus récents.

Le document ci-joint résume deux périodes historiques assez étendues, du VI^e au 1^{er} millénaire avant JC, et du VIII^e au XIII^e siècle après JC, au cours desquels sans que ce soit toujours apparent, un fil conducteur de l'évolution facilite les emprunts positifs que l'histoire nous permet de retracer. Comme l'a dit M. Jacques Demeulier³¹ : « l'histoire donne une distanciation qui permet de gérer la multiculturalité ».

Cette multiculturalité est à la base, souvent inconsciente, des mythes qui ont contribué à l'élaboration de la civilisation européenne, hier et aujourd'hui.

La Mésopotamie, d'abord, dont beaucoup de vestiges ont disparu, le Golfe Persique ayant recouvert le tiers du territoire qu'elle occupait il y a 5000 ans. Il y eut des relations entre la Mésopotamie et l'Égypte pharaonique, qui bénéficia aussi d'apports africains. Les principaux mythes que nous retrouvons dans les textes fondateurs du judaïsme, du christianisme et de l'islam, comme le déluge, apparaissent dans les épopées du III^e millénaire avant Jésus Christ, celle de « Gilgamesh » (2200 avant JC). On découvre la légende d'un enfant dérivant dans un bateau de roseaux et que recueille une princesse des bords de l'Euphrate, comme Moïse plus tard, ou de la création de l'homme à partir d'argile, telle qu'on la verra décrite dans la Bible et le Coran. En Égypte, viendront se ressourcer les philosophes grecs, comme Platon ; ces éléments de sagesse gagneront Rome et son Empire occidental.

À la naissance du christianisme, à Jérusalem et à Antioche, l'Occident adoptera des prénoms orientaux : Marie, Jacques, Jean, Pierre viennent de l'araméen, Suzanne, Marguerite peut-être du sumérien. Il y aurait toute une exploitation pédagogique, dans les classes primaires, à établir un rapprochement sémantique d'autres prénoms, Victor et Vincent ou Mansour et Nasser, Lucien ou Luc ou Lucie et Nour, Basile et Malik, Justin et Adel, Félix et Saïd, Virginie et Afaf. Et des barrières linguistiques tomberaient, entraînant la chute des préjugés.

Lorsque l'Empire Abbasside fait venir dans sa nouvelle capitale créée pour la circonstance, Bagdad (769), des savants d'Asie Centrale, Avicenne, Al Khawarizmi, l'inventeur des algorithmes et du langage binaire, ont traduit des ouvrages mathématiques de l'Inde, utilisant le zéro et le compte décimal; ses propres scientifiques font bénéficier l'Occident de ces découvertes par les relais de l'Andalousie et de la Sicile, tandis que les textes de la philosophie grecque obtenus à Byzance sont traduits en arabe, communiqués en Andalousie, où des traducteurs européens arabisants les font connaître en latin autour de l'an mille, contribuant à la création des premières universités de Bologne, puis de Paris, d'Oxford, et préparant la Renaissance quatre siècles plus tard.

³¹Directeur général des Ceméa (1998-2006)

L'Empire Ottoman s'installera en Europe, et après avoir adopté comme symbole architectural musulman la basilique chrétienne orthodoxe Sainte-Sophie, Byzance devenue Istanbul, aura des relations privilégiées, d'abord avec la France, qui y trouvera l'occasion de se défendre contre ses voisins, puis avec l'ensemble des Etats européens. D'ailleurs 60 % des grands vizirs qui dirigeront, aux côtés des sultans, ces immenses territoires, seront des Européens d'Albanie, de Macédoine, de Grèce ou de Bulgarie.

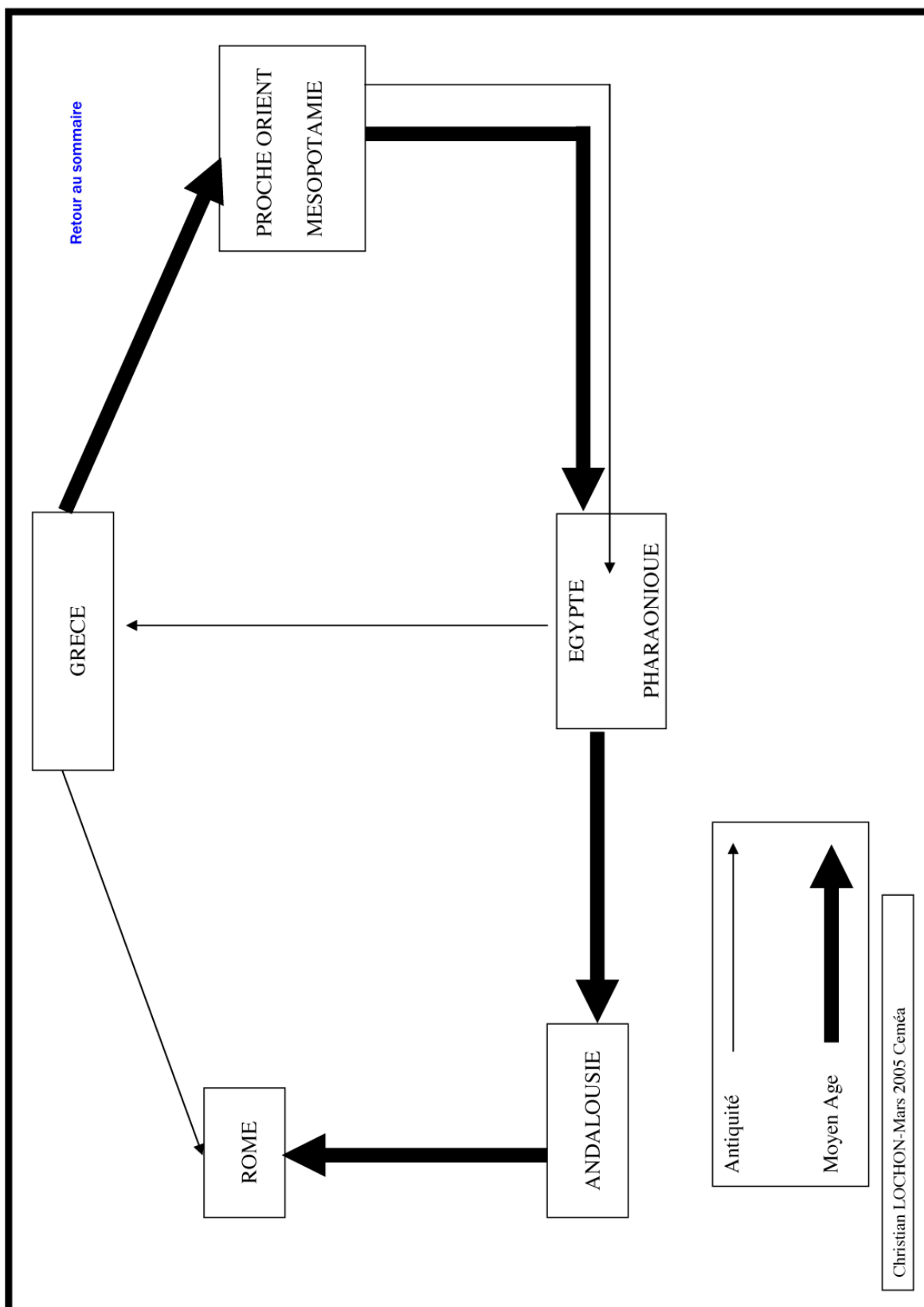
Aujourd'hui, le flux migratoire de populations en grande partie de culture musulmane, doit faire prendre en compte tout ce qui rapproche, et éviter, au moins dans le cadre des CEMÉA, les dérives de discours à courte vue, instrumentalisés politiquement. Ces nouveaux jeunes citoyens n'ont pas, en ce qui concerne la laïcité, les points de vue tranchants d'une distinction absolue entre culturel et religieux, dans la mesure où « culture » induit « culte », et qu'une partie des traditions préislamiques a été sacralisée par le Coran et les commentaires qui ont accompagné sa diffusion. C'est pourquoi, il conviendra de tenir compte de ces mythes dont nous avons parlé plus haut, qui ont acquis avec les siècles un aspect plus religieux que coutumier.

La société française a donc, depuis une vingtaine d'années, repris une coloration religieuse, qui avait pratiquement disparu, du fait du *modus vivendi* entre croyants catholiques, protestants et juifs admettant le devoir de réserve, et des autorités laïques astreintes à une neutralité officielle respectée. La visibilité de l'islam a fait presque exploser les références à la religion ; en 1982, la CGT a soutenu l'action de certains de ses militants pour obtenir des lieux de prière dans les usines. Aujourd'hui, les Ministères de l'Intérieur, chargé des cultes, et de l'Éducation Nationale étudient la possibilité de mettre en place un Institut de Formation d'Imams français s'appuyant sur des structures universitaires. On avait d'ailleurs envisagé pour cela la Faculté de Théologie de Strasbourg qui forme déjà des cadres religieux chrétiens et juifs aux frais de la République, dans cette enclave concordataire. L'un d'entre nous a dit que « nous entretenons tous un rapport avec la religion ». L'enseignement du fait religieux à l'école, envisagé déjà dans les I.U.F.M. avec un certain nombre d'heures annuelles, se mettra en place, tout en évitant tout prosélytisme ; il ne pourra pas faire l'économie de l'enseignement des grands mythes unifiant intellectuellement nos régions méditerranéennes. La culture plutôt que l'ignorance, même si parler de culture religieuse, longtemps objet de tabou, constituait un problème pour les « amis français, disait notre collègue sud-africaine, qui avaient cru le régler en séparant religion et culture ».

Il faudra bien admettre que la vérité et la sagesse peuvent également venir d'autres continents.

Christian LOCHON

**Intervention à l'atelier culture et religion des journées d'études
« L'interculturel, enjeu de politique éducative » 17-20 Mars 2005 à Montpellier**



■ Au-delà du respect, le droit à ne pas se définir

Eliane Deproost

La religion est une question qui, en Europe en tous cas, est encore recouverte d'un tel tabou que l'on en parle toujours partiellement. Il me semble, si je peux me permettre par rapport à mes amis, mes voisins français, que pendant tellement longtemps, avec la religion cantonnée à la sphère privée, la séparation des Églises et de l'État, la laïcité de l'État, on a cru que l'on avait réglé le problème. En Belgique, on a dit : neutralité de l'Etat, pluralisme de la société; ce n'est pas beaucoup plus simple.

Ce que je constate, c'est qu'à force d'avoir dénié que la croyance personnelle puisse quand même faire partie du champ culturel et du champ du vivre ensemble, on l'a mise en avant plan. On dit : c'est une question de respect; il faut reconnaître l'autre dans sa globalité donc y compris avec ses convictions et ses croyances.

Je pense qu'il y a un risque. Le risque d'en arriver à une situation où celui qui ne voudrait pas ou ne pourrait pas ou ne souhaiterait pas se définir par une conviction religieuse n'aurait plus, lui, droit au chapitre. J'ai l'impression que l'on est en train de retourner l'histoire comme une crêpe. Donc, attention ! Comme dans toutes choses, comme dans le fait d'être de telle ou telle d'origine, d'avoir telles ou telles convictions, je crois que dans les droits de l'homme, ce qui est essentiel c'est de pouvoir entrer mais aussi sortir, croire ou ne pas croire et ce deuxième volet dans le travail sur l'interculturalité, il me semble qu'il doit nous rester présent à l'esprit.

■ Du religieux et du sacré

Jacques Demorgon

Problème extrêmement difficile si nous regardons un petit peu l'histoire avec un regard neuf, non plus l'histoire des batailles et des chefs d'Etats mais l'histoire des phénomènes culturels, on devrait commencer à comprendre que le sacré s'était appuyé sur le religieux. Il y avait une quasi-identification du religieux et du sacré. Or ce sacré a glissé du religieux sur le politique et aujourd'hui, depuis déjà quelque temps, il a glissé du politique sur l'économique. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a plus de sacré ou de religieux et qu'il n'y a plus de sacré du politique et qu'il n'y a que le sacré de l'économie. Tous ces sacrés sont présents ensemble et le véritable problème interculturel c'est : comment nous tous, acteurs religieux, politiques, économiques, informationnels et médiatiques, allons-nous jouer à travers ces différents secteurs pour construire le monde interculturel de demain ?

Extraits de la table-ronde de clôture des journées d'études « L'interculturel, enjeu de politique éducative » 17-20 Mars 2005 à Montpellier

Synthèse de l'atelier

PRINCIPAUX CONSTATS	- On a l'impression, dans les projets européens de jeunes, d'un éternel recommencement. Il n'y a pas de capitalisation ni de regard critique sur ce que l'on fait. Par ailleurs, il faut donner du temps à la naissance d'une relation, d'un nouveau projet. - Est-ce qu'on a envie vraiment de changer d'identité ? Cela passe par la formation et cela commence par les jeunes. L'institution Education Nationale ne fait, de ce point de vue, rien de sérieux pour introduire dans la formation des enseignants une formation à l'interculturel.
ENJEUX ÉMERGEANT DE L'ATELIER	- La mobilité n'est elle pas source d'ouverture à l'autre, d'acquisitions de connaissances, de savoir faire ? Ne conduit-elle pas à des réinterrogations, à un retour sur soi ? - On ne peut pas aller vers l'autre sans prendre appui sur une identité affirmée, c'est-à-dire une capacité à aller vers l'autre, à innover, en s'ouvrant à des idées différentes. En ce qui concerne les jeunes « défavorisés », ne rencontrent-ils pas des difficultés de structurer leur identité parce qu'ils ne sont pas intégrés dans la vie sociale ? - Certains ont besoin d'un ancrage géographique, physique ; d'autres sont davantage dans le domaine du symbolique. Les besoins identitaires sont différents par rapport au territoire. - Les finalités de la mobilité : défendre une vision d'avenir progressiste de la société (le progrès a favorisé cette mobilité) ; défendre un projet de société avec une vision collective.
PERSPECTIVES ENVISAGÉES	- Si la mobilité fait disparaître un certain nombre d'obstacles tels que l'immobilité, le repli de soi... n'y a-t-il pas aussi besoin d'être ancré à des lieux-mémoires, à des lieux-ressources ? - Pour promouvoir la mobilité, il n'y a pas qu'une approche « concrète » : nous avons besoin de prendre appui sur une utopie mobilisatrice. Il y a un manque d'imaginaire collectif au niveau de l'Europe. - Il faut agir pour faire augmenter les moyens financiers consacrés aux programmes de mobilité en Europe et permettre un accès plus large de ces programmes aux jeunes les plus défavorisés. L'action politique des ONG est pour cela importante et elle doit être davantage prise en compte.
IDÉES FORCE	- La mondialisation transforme la notion de territoire puisqu'elle fonctionne plus sur la circulation des marchandises et une organisation en réseaux, ce qui peut avoir un impact déstructurant sur les territoires. On est dans une mobilité des personnes qui n'est plus de l'ordre du désir mais qui est contrainte et s'inscrit dans un espace marchand. Comment proposer un autre modèle ? - Nous avons la volonté d'inscrire la mobilité dans un cursus professionnel. En particulier, il est essentiel de rendre obligatoire l'expérience de mobilité dans la formation des enseignants et des éducateurs. Et qu'il y ait pour cela des moyens conséquents d'affectés.

■ Réflexions et témoignages

■ Retour sur quelques principes et perspectives

Être capable de mobilité, d'ouverture aux autres, aux autres cultures, se confronter à la différence, chercher à comprendre... cela fait partie de l'intelligence nécessaire pour être acteur à part entière, pour être citoyen au local, en Europe et dans le monde.

Dans ces perspectives, les Ceméa, avec d'autres associations d'éducation populaire développent un travail autour de la mobilité en agissant, avec les acteurs locaux, les institutions, les réseaux, les plates-formes.

■ Qui sommes-nous et de quelle mobilité parlons-nous ?

Les Ceméa sont une association, un mouvement d'éducation nouvelle qui agit sur les territoires dans de nombreux domaines d'actions. Actions qui permettent aux jeunes d'accéder à l'autonomie et de devenir des citoyens acteurs dans la construction européenne et ouverts sur le monde.

Les Ceméa souhaitent accompagner à une mobilité qui permette de consolider les valeurs de citoyenneté et de solidarité. Nous comprenons la mobilité comme un levier intéressant d'apprentissage interculturel : la rencontre de l'autre, comprendre comment chacun vit son histoire, construire des projets ensemble, vivre une aventure humaine singulière avec toutes les difficultés que l'on imagine pour accroître les prises de conscience de l'importance de l'altérité, du « vivre ensemble », de la lutte contre le racisme, de la qualité d'un citoyen responsable envers son environnement.

Il est nécessaire de faire un distinguo entre mobilité spatiale et mobilité psychologique. La mobilité à l'échelle locale, entre centre (urbain) et périphérie - le détour par l'international conjuguées aux pratiques et à la médiation culturelle peuvent être vecteurs particulièrement efficaces de désenclavement territorial.

L'appréhension de la notion de mobilité réclame quelques apports théoriques, notamment sur les fondements historiques, économiques, psycho-sociologiques et culturels.

Nous avons la tâche en tant que formateur, animateur, professeur, éducateur d'accompagner par le biais d'une démarche pédagogique adaptée, le processus de mobilité psychologique. Le travail d'accompagnement à une mobilité internationale, nationale et régionale « réfléchi et consciente » peut être un moyen efficace pour reconstruire du lien (au niveau local) avec tous les publics et tous les jeunes.

■ Quatre axes forts et des recommandations

La mobilité, une liberté fondamentale

La mobilité est une liberté individuelle fondamentale. Mais elle n'est pas seulement cela. Son expansion, liée en particulier au développement économique, peut générer des problèmes graves pour la société et son environnement. La préserver, dans le contexte économique actuel, nécessite de se plier aux impératifs du développement durable.

En effet, lorsque nous parlons de mobilité, nous pensons souvent en premier lieu à la flexibilité des personnes face au marché du travail. L'idée de mobilité, dans cette économie répond d'abord aux besoins d'adaptation au marché de l'emploi. C'est donc une vertu essentielle pour les politiques libérales.

La mobilité que nous voulons voir se développer pour les jeunes, c'est bien celle qui va permettre de consolider les valeurs de citoyenneté et de solidarité; c'est celle qui va répondre en premier lieu à des objectifs éducatifs et culturels de meilleure connaissance, de compréhension de soi et du monde, d'ouverture et de rencontre de l'autre...qui permet aussi d'être plus réceptif à l'innovation et aux transformations sociales.

Mobilité et identité

Aujourd'hui plus qu'hier se pose la question de l'identité, de l'altérité, de la présence juxtaposée ou imbriquée des cultures dans un monde de plus en plus divers.

Nous sommes confrontés à des ambivalences concernant cette question de l'identité. Nous avons besoin d'appartenir à une culture, à un territoire disent même certains.

Peut-on aller vers l'autre et vivre la rencontre de façon riche sans prendre appui sur une identité structurée, c'est à dire une capacité à aller vers l'autre, à innover, à s'ouvrir à des idées différentes ? Nous nous trouvons souvent dans une tension entre volonté d'ouverture à l'autre et refus de l'autre, allant parfois même jusqu'à des tentations de repli identitaire.

Ce qui est au centre, c'est la manière dont chacun se représente la mobilité. La mobilité n'est pas toujours utile, souhaitable et souhaitée. Tout le monde ne souhaite pas être mobile. La mobilité de la personne n'est parfois pas de l'ordre du désir, elle est parfois subie ou imposée par l'économie et les logiques du marché. Elle est alors contrainte et s'inscrit dans un échange marchand. Elle peut, dans ce cas, être un facteur de destruction des personnes, comme elle peut être aussi destruction des ressources et des logiques d'aménagement des territoires.

Mobilité et territoires

Le concept de territoire a beaucoup changé. La représentation spatiale de l'identité et du lien aux territoires est très variable selon les personnes ! Nous sommes confrontés à des appartenances à plusieurs niveaux spatiaux. Le territoire d'appartenance, aujourd'hui, c'est à la fois le local, le régional, la national, l'europpéen, le planétaire. Paradoxalement – en apparence – les phénomènes de mondialisation et de nomadisation obligeront sans doute à des ancrages spatiaux plus forts.

La mobilité peut parfois être contradictoire avec la notion de territoire : elle la transgresse en en créant d'autres. Le territoire n'est plus seulement un espace borné. Le territoire se dilue au profit de la notion d'espace et de la notion de réseaux.

Pour nous, dans les perspectives éducatives qui sont les nôtres, les projets de mobilité des jeunes prennent d'autant plus de sens qu'ils s'inscrivent dans des stratégies de développement d'un territoire, prenant ainsi une dimension collective, sociale et politique. Un ancrage territorial garantit en effet une mutualisation des expériences, une plus grande durabilité, un élargissement des contenus et des perspectives, une articulation avec les préoccupations de la population. Car il ne faut pas négliger l'importance de la communication des expériences vécues, qui donne envie aux autres de partir, d'imaginer leur propre projet de mobilité

La mobilité comme un droit

La mobilité est reconnue comme un moyen essentiel de formation dans le cadre du processus de Lisbonne. Cependant, pour que les expériences de mobilité soient réussies pour les jeunes, pour qu'elles contribuent à un enrichissement culturel, il

faut que celles-ci s'inscrivent dans une perspective éducative qui nécessite une préparation, un accompagnement, un suivi...

L'aptitude à la mobilité devrait être un état d'esprit et faire partie du bagage culturel de chacun. Cela implique une éducation, donc une sensibilisation aux situations de mobilité qui devrait intervenir dès le plus jeune âge.

Pour cela, nous pensons que la mobilité doit être considérée comme un droit que les politiques publiques doivent garantir de telle sorte que tous les citoyens – et les jeunes plus particulièrement – aient un égal accès à l'usage de ce droit en faisant en sorte que les obstacles et les limites à la mobilité, d'ordre juridique, financier, éducatif...soient supprimés.

Des propositions d'action

- Consolider les dispositifs d'information des jeunes sur les possibilités de mobilité ;
- Développer des moyens concrets de reconnaître, de valoriser et de promouvoir la mobilité éducative ;
- Développer la formation linguistique avec des méthodes pédagogiques adaptées ;
- Systématiser la mutualisation, la capitalisation de l'analyse critique des expériences et des programmes de mobilité ;
- Accroître les possibilités d'accès aux programmes de mobilité et élargir celles-ci en visant les publics de jeunes les plus défavorisés. Cela nécessite une meilleure utilisation des fonds existants mais aussi la mise en œuvre d'une politique d'augmentation des moyens financiers consacrés à ces actions de mobilité (Collectivités locales, Fonds de formation, moyens affectés aux programmes européens...).

Quelques principes éducatifs d'une mobilité émancipatrice

« Rencontrer est un art difficile ; cela s'apprend ; l'enseigner à tous est la tâche première de notre communauté », Albert Jacquard.

Le changement de représentations par rapport à l'autre, grâce à la mobilité, ne se décrète pas et ne se réalise pas facilement. Il faut donner du temps à la naissance d'une relation, à la construction d'un nouveau projet. De la même manière, le changement d'attitude, dans nos milieux, vis à vis de l'interculturel, ne se transforme pas en quelques mois : cela nécessite d'aller de la découverte d'un autre contexte à la confrontation des pratiques puis vers une construction plus commune de la conception de l'action.

Cinq principes éducatifs pour partir, accueillir et rencontrer :

- La préparation au départ, à l'accueil et au retour ;
- L'immersion et la prise en compte du milieu ;
- La communication et la prise en compte de la langue comme vecteur culturel ;
- Le travail sur les représentations ;
- Le travail en équipe internationale.

Document réalisé à partir du compte rendu de l'atelier « Mobilité et territoire »
des journées d'études de Montpellier (2005) rédigé par Jean-Marie MICHEL
avec le concours de Gérard ROQUES, professeur des Universités à Montpellier,
des travaux des Ceméa pour la préparation du congrès de l'ARF
(Association des régions de France), mars 2009, pour la Direction des Politiques et Pratiques des
Relations Européennes et Internationales, Nathalie GUEGNARD

[Retour au sommaire](#)

2.4**L'interculturel dans les loisirs éducatifs****■ Synthèse de l'atelier**

PRINCIPAUX CONSTATS	1 - L'interculturel est automatiquement associé à la dimension internationale. 2 - L'interculturel peut être porteur de logiques sociétales différentes, voire opposées. 3 - Les activités de loisirs peuvent être porteuses de ces différentes logiques
ENJEUX	1 - Identification des conditions pour que les activités soient porteuses de situations éducatives intégrant l'interculturel dans une logique non libérale. Cela suppose : • que ces activités soient intégrées à des projets politiques, éducatifs • qu'elles soient préparées • que les participants soient associés à l'élaboration et au déroulement du projet • qu'elles soient encadrées, • qu'elles instaurent des relations d'égalité entre les participants, entre ces derniers et les habitants des pays et régions d'accueil. 2 - Les effets de la dimension interculturelle sur les personnes s'inscrivent dans une temporalité qui va au-delà de la durée des séjours (avant, pendant, après)
PISTES POSSIBLES	• créer des espaces entre les organisateurs de séjours et les encadrants pour permettre des échanges de pratiques, des élaborations de positionnement afin de pouvoir aboutir à des conceptualisations partagées réalisables sur le terrain des vacances et des loisirs.
	1 - Il n'y a pas d'éducation interculturelle sans égalité ni justice sociale... 2 - Interculturel ne rime pas forcément avec voyage

■ Réflexions et témoignages

■ Introduction

Quelles situations éducatives peuvent-elles être mises en place dans le champ des vacances, des loisirs et du tourisme sociaux qui prennent en compte l'interculturalité ? Cette question a été abordée au cours d'un atelier réunissant des partenaires, acteurs européens et internationaux du champ de l'éducation non formelle en 2005.

Les travaux se sont appuyés sur des expériences vécues, en particulier des séjours d'adolescents à l'étranger ou en pleine nature, et une expérience de tourisme équitable.

D'un point de vue terminologique, la définition de l'interculturel proposée par l'UNESCO : « échange d'expériences interculturelles, de savoirs, de biens et de valeurs par l'intermédiaire de l'art, du commerce et des migrations » donne un premier éclairage sur cette notion. Les différences d'approches conceptuelles étant marquées au sein des participants de l'atelier, il n'a pas été possible de faire un véritable travail de glossaire. Ce sont davantage les échanges autour des expériences qui sont relatées ici. Ils nous ont permis de clarifier les conceptions partagées ou non sur la problématique posée. L'interculturel dans les loisirs ne va pas de soi. Il est possible d'identifier un certain nombre de caractéristiques à retenir, permettant à chacun d'ébaucher, à partir d'enjeux identifiés, quelques perspectives d'actions à mener en la matière.

■ L'interculturel dans les loisirs ne va pas de soi

Les approches de la notion de loisirs sont très diversifiées. En Afrique du Sud, en Norvège, en France, les loisirs ne signifient pas la même chose. La distinction qui semble la plus partagée est celle entre éducation formelle et éducation non formelle, avec des degrés différents d'implications des pouvoirs publics des pays dans l'éducation informelle.

En poussant un peu l'analyse, l'on constate que les activités de loisirs traduisent des choix sociétaux différents sur l'importance que l'on donne ou non à ces temps d'éducation. Malgré une logique marchande de plus en plus prégnante dans les offres de loisirs, il est essentiel que la logique éducative continue à prédominer.

De la même manière, l'interculturel peut être porteur de logiques sociétales différentes, voire opposées. L'interculturel dans les loisirs ne doit pas être artificiellement imposé. Il doit faire partie des valeurs éducatives portées par les organisateurs, les structures et les personnes qui vont construire le projet. L'interculturel pour lui-même n'a pas de sens, sauf si c'est pour vivre mieux ensemble.

L'interculturel est automatiquement associé à la dimension internationale alors qu'il est également une affaire locale dans des situations de pluralisme culturel. La question de l'interculturel se pose du moment où deux cultures sont en présence. Au plan local, l'ici de l'un peut être l'ailleurs de l'autre et le choc des cultures commence souvent au coin de la rue.

Tourisme et interculturel ne vont pas obligatoirement ensemble. Pour faire un

tourisme participatif, il faut arriver à ce que les gens soient maîtres de leur projet. Si le recours à la notion de tourisme ne fait pas l'unanimité, elle semble incontournable vu son importance actuelle. Cela n'empêche pas de défendre d'autres terminologies comme vacances, voyages, visites, qui peuvent porter d'autres valeurs.

L'interculturel dans les loisirs ne va donc pas de soi. Ce n'est pas une affaire qui se décrète. C'est un projet qui se choisit avant, pendant et après le séjour. L'interculturel dans les loisirs peut présenter un certain nombre de caractéristiques qui permettent de mieux l'appréhender.

■ Certaines caractéristiques de l'interculturel dans les loisirs

Cette réflexion a été nourrie par des apports d'expériences différentes :

Séjour de jeunes à l'étranger :

A partir d'une expérience d'un séjour de jeunes à l'étranger, fondé sur un projet co-géré par les animateurs et les adolescents, il a été constaté que l'interculturel se construisait là où il y a des frottements, des rencontres, des problèmes. Lorsque l'on va à l'étranger, cela provoque souvent un repli sur le groupe. La différence fait peur, elle entraîne un repli sur soi. D'une certaine façon, la culture est l'ennemi de l'interculturel. Il y a un décalage par rapport à une autre réalité, par rapport à d'autres fonctionnements quotidiens. Des frottements apparaissent qui peuvent être de différentes natures :

- **Sécuritaire** : les jeunes ont peur de tout (des maladies, des autres, etc.). Ils ne mangent plus, ils fuient. Cela passe avec le temps et avec la construction d'autres repères.
- **Imaginaire** : on projette ce que l'on va vivre avant (p.e. plage de sable blanc avec des cocotiers alors qu'il faut parfois 4 à 5 heures de route pour arriver à un endroit, trois heures pour remplir des formalités, etc.).
- **Fatigue** : avec le décalage horaire, une alimentation différente, le sommeil est souvent perturbé. Les bruits sont différents, le confort est différent, dans de nombreux pays, il faut se lever tôt pour pouvoir faire des choses avant les grosses chaleurs, les conditions de transport ne sont pas les mêmes, la langue n'est pas la même, on ne vit plus de la même façon, le langage social n'est plus partagé. On est plus vulnérable par rapport à l'environnement. On en arrive vite à des jugements négatifs, tout va mal.
- **Economique** : Le pouvoir d'achat des jeunes qui arrivent par rapport aux jeunes locaux est souvent bien plus important, cela crée des situations où un jeune peut avoir en argent de poche ce qu'une famille aura pour vivre pour un mois. Cela peut générer des incompréhensions par rapport à l'utilisation de l'argent et aux priorités que chacun se donne. Il y a le risque de la séduction du service facile. Je deviens beau dans un pays pauvre et les jeunes ont de la difficulté à résister à cet état d'esprit.
- **Communautaire** : C'est une véritable aventure de voyager seul, le groupe constitue davantage un frein à l'échange culturel, mais les jeunes ne peuvent voyager qu'en groupe. Les jeunes souhaitent, au sein du groupe, se reconstruire ensemble un langage commun, une culture commune. Ils sont en train de s'approprier cette culture commune, il peut être difficile d'être

disponible pour échanger avec la culture environnante. Un des moyens d'éviter l'enfermement, c'est de permettre aux jeunes d'être le plus possible en situation de décision, de faire les choses.

- **Culturel** : les jeunes sont porteurs d'un ensemble de comportements acquis dans une société donnée. Certaines expériences vécues dans d'autres sociétés peuvent être traumatisante (p.e. visite d'un tombeau à Madagascar où les corps étaient sortis des cercueils et présentés, une jeune s'est sentie mal ; au Benin, face à notre envie de voir des éléphants, nous avons fait 200 km de bus pour découvrir que la réserve était fermée, c'était la saison des pluies, notre accompagnateur sur place le savait mais il ne voulait pas dire non à notre demande. En Syrie, sur le rapport des hommes et des femmes et la place des femmes dans la société). L'adolescent se construit en opposition à son village, quand il est à l'extérieur, son village devient magnifique.
- **Existentiel** : L'être humain est livré à l'angoisse dès qu'il considère son existence dans sa vérité. Quand vous partez, vous regardez votre existence d'une autre façon, on se trouve parfois des façons de vivre injustifiables. Beaucoup de facteurs amènent les jeunes à se questionner sur choses difficiles auxquelles ils sont confrontés (p.e. la misère, la guerre) tout en construisant des projets, de la vie sur d'autres possibles par rapport à leur quotidien (pas de télé, pas de walkman, pas de chauffage central mais des moments partagés, des chants, un feu de bois, etc.)

Tourisme équitable en Amazonie.

Une communauté Quechua a développé un projet touristique à partir de sa connaissance approfondie des différents oiseaux vivant dans cet environnement. Ils ont décidé de construire eux même une structure hôtelière dans un endroit privilégié, près d'un lac, pour accueillir des amateurs d'ornithologie. Trois principes guident leur action :

- Toute décision doit être prise à l'unanimité (les plus de 16 ans peuvent voter) et les enfants de la communauté ont voix consultative.
- Il ne faut pas dépendre de source de financement extérieur pour ne pas devenir dépendants de créanciers.
- Ils doivent rester maîtres du projet.

Une société ornithologique canadienne a aidé un membre de la communauté à répertorier ses connaissances et à les apprendre en différentes langues (anglais, castillan). Au bout de cinq ans, un groupe de chercheurs spécialistes des oiseaux est venu et a reconnu la compétence exceptionnelle, unique au monde, qu'avait la communauté en la matière. Une fondation américaine a parrainé l'expérience, en acceptant les conditions posées par la communauté.

La communauté priorise cinq points :

- Il ne faut pas que les organisations solidaires se perdent.
- Il n'y a pas de répartition des gains. Avec les bénéfices, une école sera construite avec un enseignement trilingue (Quechua, castillan, anglais).
- Il n'y a pas de dérive folklorisante.
- Il faut une rotation de l'emploi de service.
- Il faut une formation collective avec une spécialisation technique dans la connaissance du milieu.

Ce projet d'interculturalité permettait l'enrichissement mutuel tout en garantissant le respect de la diversité culturelle :

- La communauté reste maître de leur destin et gestionnaire de futurs projets possibles.
- Les enfants, sans perdre leurs propres valeurs, accèdent, de la volonté de la communauté, à une formation technique de haut niveau et à l'apprentissage de plusieurs langues.
- La communauté a intégré la confédération des mouvements indigènes paname et parti patchacuti (qui a obtenu le gouvernement régional) et investit la dimension politique de ce projet.
- La communauté développe sur un pied d'égalité des projets de coopération avec d'autres tribus et d'autres pays sans que cela entraîne pour eux une accélération qu'ils ne puissent pas assurer.

Ces expériences mettent en relief des conditions indispensables à la prise en compte de l'interculturel dans les activités éducatives de tourisme et de loisirs, en lien avec des enjeux forts.

■ Enjeux et perspectives

Les enjeux qui ressortent à l'issue de ces témoignages sont les suivants :

- Il faut développer des pratiques alternatives par rapport aux propositions marchandes offertes actuellement. Il faut identifier les conditions pour que les activités soient porteuses de situations éducatives intégrant l'interculturel dans une logique non libérale.
- Il faut réfléchir aux différents types de loisirs existants (dont on sait certains fondés sur le profit) et rechercher parmi eux ceux qui sont porteurs d'une dimension interculturelle.
- Il est fondamental que les séjours permettent de vraies situations éducatives avec une vraie rencontre (implication des jeunes, agir, partager) et une égalité d'échange (mettre des gens au même niveau). Sans cette "horizontalité", il ne peut y avoir d'inter culturalité.
- Il ne faut pas seulement investir les loisirs et l'interculturel dans leur dimension internationale. Il est fondamental de prendre en compte l'interculturel dans l'environnement quotidien. L'interculturel n'est pas forcément ailleurs. C'est

d'autant plus important que l'interculturel peut et doit ouvrir vers d'autres possible en permettant un autre regard sur son quotidien.

- Il ne faut pas négliger le temps nécessaire pour un projet intégrant l'interculturel. Il faut prendre son temps, avoir le temps nécessaire pour intégrer les éléments de l'interculturel. Cela dépasse souvent le temps du séjour et invite à questionner les complémentarités entre les différents lieux éducatifs sur ces questions.

Pour mettre en œuvre les conditions qui facilitent l'interculturel dans les loisirs à partir de ces enjeux, certaines pistes sont à privilégier :

- L'interculturel doit être un projet choisi, qui nous oblige constamment à l'imaginaire à la créativité.
- La préparation d'un séjour et de l'accompagnement dans un processus de découverte, le travail sur les représentations mené par l'équipe d'encadrement sont des conditions essentielles.
- Pour que l'interculturel soit possible, il faut mettre les personnes en situation de décision. Un des éléments facilitant est de partir en ne voulant pas tout maîtriser pour avoir besoin des gens sur place.
- C'est à ces conditions que les personnes peuvent se retrouver dans une situation d'égalité, d'horizontalité dans la relation.

Myriam FRITZ LEGENDRE et Vincent CHAVAROCHE
Rédacteur du compte rendu de l'atelier « interculturel dans les loisirs éducatifs »
Issu des journées d'études, 17-20 Mars 2005 à Montpellier

■ Synthèse de l'atelier

CONSTATS	La relation de travail social est par définition asymétrique. Faire jouer la relation éducative en direction de la construction d'un cadre commun est spécifique d'une approche interculturelle, qui ne va pas de soi. Il faut pour cela un travail sur soi (certitudes, représentations...), une prise de distance vis-à-vis des normes dominantes, un renforcement des compétences et de l'autonomie des usagers. Plus l'écart avec les usagers est grand, plus la réalité interculturelle est à la fois difficile et incontournable. Plus l'utilisateur paraît proche, moins la question interculturelle apparaît. Et pourtant... Le travail social cherche à résoudre (parfois vite) des problèmes. L'i/c n'est pas dans la même temporalité, et nécessite des parcours souvent décentrés de l'objectif immédiat. Quand l'interculturel entre dans le travail social il nécessite de nouvelles compétences de la part des intervenants. Il est à l'opposé des démarches techniciennes et de toute approche seulement fonctionnelle, il est au fond à l'opposé du cloisonnement des compétences. Il ouvre un cadre culturel, historique, éducatif plus complexe, seul moyen de traiter des situations complexes. Quand on assume le point de vue interculturel, on découvre la nécessité de nouvelles compétences et la nécessité de faire interagir différemment celles que l'on a déjà. Ceci crée un système théorique et méthodologique différent, parfois inédit. L'interculturel relativise l'omnipotence du travail social, qui ne peut pas tout résoudre. Il conduit à relativiser les priorités, les choix, en introduisant la conscience des limites. Il s'agit là d'un troisième espace où l'autre n'est pas simplement accepté tel qu'il est dans toutes ses demandes, où le professionnel accepte de ne pas tout comprendre ni tout résoudre, mais où se construit une relation acceptable.
PROBLEMES	Transformer les pratiques professionnelles centrées sur l'accompagnement individuel et l'assistanat. Sortir des organisations et des systèmes de pensée figés, clos. Passer d'un centrage sur le fonctionnement des institutions, la réalisation des missions, à un centrage sur la place des sujets. La formation doit donner des clés de compréhension de l'autre (sociologie, anthropologie...) et doit permettre des échanges et des analyses portant sur les pratiques.
PERSPECTIVES ENVISAGÉES	Chercher des moyens humains, pédagogiques et financiers pour construire de nouvelles conditions d'échanges professionnels entre travailleurs sociaux, au-delà des seuls partages intranationaux.
IDÉES FORCE	Comment faire interagir la transversalité et la spécificité de l'interculturel dans le travail social ? Comment faire interagir les valeurs institutionnelles, celles des professionnels et celles des usagers ?

■ Réflexions

■ La relation dans le travail social

Articulation des valeurs, égalité des pouvoirs

On pourrait dire abruptement que le travail social est constitutivement et nécessairement interculturel. En effet, tout acte de travail social est au fond la relation entre une méthode, des moyens, une « science », et des personnes ou des groupes en besoin de soutien.

« Interculturel » renvoie alors à « diversité », cette diversité jouant sur trois niveaux :

- la diversité *domestique*, vécue dans la pratique professionnelle quotidienne ;
- la diversité *sauvage* dans la rencontre avec des complexités incontournables : handicap, psychiatrie, toxicomanie...
- la diversité *spécifique* dans le travail avec des immigrés, des populations transférées...

Dans cette logique l'interculturel n'est donc pas seulement la pratique avec l'étranger, celui venu d'ailleurs, dans une prise en compte nécessaire de ses pratiques et coutumes étranges.

Mais des difficultés sont vite identifiables derrière ce postulat. Comment articuler les valeurs différentes, parfois divergentes, des trois acteurs de cette relation : les valeurs des usagers propres à leurs cultures, leurs positions sociales, leurs histoires ; celles des intervenants sociaux, que l'on souhaite émancipatrices et libératrices ; et celles des institutions publiques, plus liées à la transmission de normes collectives qui peuvent être implicites avec par exemple les images sociales de la *bonne* mère, de la *bonne* insertion... ? Comment établir une relation égalitaire quand l'utilisateur est dépendant et dominé ?

Il apparaît alors que pour exister de façon satisfaisante la relation interculturelle nécessite une égalité de pouvoir entre ses acteurs. Qu'on parle de qualification des personnes, de valorisation des savoirs, d'*empowerment*, la nécessité est la même. Pour dire autrement : la relation d'aide qui est à la base du travail social tend-elle vers l'égalité des pôles dans la façon dont elle est mise en œuvre ?

Ce qui conduit à relativiser l'affirmation de départ, en constatant que l'interculturel qui correspond à ces exigences égalitaires n'est pas un état naturel, stable, immuable, mais un combat à gagner en permanence. Sinon on est dans une pratique du travail social qui reste asymétrique avec l'aidant d'un côté, le nécessaire de l'autre.

Des principes à la mise en œuvre

Une fois ce principe posé, reste la mise en œuvre ; elle ne va pas de soi. Il faut que les intervenants opèrent un retour sur eux-mêmes : sur leurs certitudes, leurs représentations de l'autre, leurs fonctions, leur distance critique avec les normes sociales et culturelles dominantes, leur rapport au travail et aux usagers.

Il faut aussi se garder des évidences : si l'interculturel se pose et s'impose avec fracas quand l'autre est d'une autre couleur de peau, d'une autre langue, autre religion, autre mode de vie et de pensée, il est tout autant nécessaire quand l'autre paraît être comme moi. Moins l'écart est grand et moins la question interculturelle apparaît et paraît exister. Et pourtant...

Se posent aussi des difficultés liées aux temporalités. Le temps de l'intervention sociale, parfois de l'urgence, n'est pas celui de la lente compréhension qui permettra la rencontre réelle. Les parcours de cette rencontre se découpent alors de l'objectif immédiat du travail. Découplage total ou partiel ? Découplage par résolution de l'urgence ? Qu'est-ce qui est nécessaire de toute façon dans la courte durée, au risque de rester ou on retourner dans une relation largement inégalitaire ?

La prise en compte de l'interculturel nécessite de surcroît de nouvelles compétences de la part des intervenants. L'interculturel en acte dans le travail social est au-delà, et de fait à l'opposé, des démarches uniquement techniciennes et de toute approche seulement fonctionnelle, à l'opposé également de tout cloisonnement des compétences. Il ouvre un cadre culturel, historique, éducatif plus complexe, qui est le seul moyen de traiter des situations complexes. Et cette irruption de la complexité dans l'analyse et la recherche de solutions conduit à faire interagir différemment qu'à l'habitude les compétences que l'on a. Penser et agir interculturel déstabilise, et enrichit.

La prise de conscience de ses propres limites

Au fond l'interculturel comme mode de pensée de la mise en acte du travail social relativise l'omnipuissance du travail social qui ne peut jamais tout résoudre même s'il le croit. Il conduit à relativiser les choix, les priorités, en introduisant la conscience des limites. Du point de vue du travailleur social il pose la question de la « soutenabilité » de la différence : jusqu'où suis-je disponible pour supporter ? Comment se construit la pensée de l'autre ? Combien suis-je moi-même le sourd et l'étranger pour l'autre ? Il n'y a plus ici de vision d'une seule vérité, issue d'un seul côté. C'est alors la création d'un troisième espace d'action, on pourrait dire d'un espace intermédiaire, où le professionnel accepte de ne pas tout comprendre de l'autre et accepte de ne pas tout résoudre, et où l'autre n'est pas accepté ni pris en compte dans tout ce qu'il est et dans toutes ses demandes. Il s'agit alors de construire entre les idéaux de chacun une relation simplement acceptable. L'égalité est à ce prix, celui du deuil de la certitude. Au fond, l'interculturel est une relation *suffisamment bonne* où aucun n'est dévoré par l'autre.

On voit que le chantier est immense pour qui l'ouvre. Il faut transformer les pratiques professionnelles très largement centrées sur l'accompagnement et l'assistantat individuel, sortir des organisations et des systèmes de pensée clos et figés, passer d'un centrage sur le fonctionnement des institutions et la réalisation des missions à un centrage sur la place des sujets, acquérir des clés de compréhension de l'autre...

L'interculturel peut alors devenir une des clés d'analyse et d'orientation de toute relation en travail social.

François CHOBEAUX, directeur du département des politiques sociales des Ceméa
Nahima LAÏEB, éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse
Stéfano VITALE, Ceméa de Turin. Italie

Ce texte de synthèse de l'atelier « Interculturel et travail social » qui a eu lieu lors des journées d'études de Montpellier (mars 2005) est paru dans le numéro 87 de VST, p. 56.
cf <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-p-56.htm>

■ Identités en mouvement

« Identités en mouvement ». Vaste, trop vaste sujet. Il y a à dire et à réfléchir, et à proposer sur tant d'entrées possibles : les identités professionnelles et leur bouleversement par la logique des seules compétences et par l'épuisante gestion du malheur, les identités sexuées et leur reproduction à la fois des places et des enfermements, les identités en construction et vacillantes des adolescents en quête de sens, les identités sociales où certains qui se croyaient protégés par leur statut se retrouvent chômeurs et nécessiteux...

Nous avons choisi d'ouvrir la porte des identités lues au filtre de l'ailleurs, de l'étranger, de l'autre. Sans ignorer toutes ces autres pièces habitées, que nous visiterons plus tard.

Parler de l'étranger dans le secteur du travail social et de la santé mentale, cela renvoie vite à des images, des pratiques, des luttes aussi. L'actualité politique y contribue largement : polygamie, squats, sans papiers, expulsions...

Identité, étranger, les professionnels connaissent. Et des réponses existent : prise en compte de la culture de l'autre dans une obligation professionnelle de compréhension de la logique qui l'anime, articulation de cette compréhension avec les lois de la République (excision, polygamie, responsabilité parentale...), travail de soutien en réponse à la souffrance psychique du déraciné, intérêts et limites des accompagnements collectifs communautaristes...

Des débats durs existent aussi : intérêts et limites, parfois contresens des thérapies dites interculturelles. Risques des enfermements ethniques. Nécessité, ou pas, d'être de la même couleur, même religion, même origine que les usagers...

Ces débats sont également politiques et culturels : Franz Fanon qui nous rappelle avec insistance que c'est le dominé lui-même qui crée sa domination par sa posture même de dominé. Aujourd'hui Gaston Kelman qui refuse dans son bel essai « *Je suis noir et je n'aime pas le manioc* » l'identité floue et imaginaire d'Africain et qui nous alerte sur la constitution d'une identité folle de black.

Autre question : l'autre n'est-il autre que quand il diffère profondément de moi par quelques caractères très visibles ? Je sais que je dois faire du chemin pour prendre en compte cet usager qui parle une autre langue, qui a d'autres références que les miennes. Est-ce que je fais le même chemin pour entendre celui qui me paraît être comme moi ? L'interculturel est permanent dans la relation éducative et soignante c'est une évidence.

Nous revoici alors dans le quotidien et la permanence du travail, éclairés par ce dossier.

Bonne lecture.

François CHOBEAUX

Ce texte est l'introduction du dossier « Identités en mouvement »
paru dans VST, 2005-3, n° 87pp. 31-84
<http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3.htm>

2.6**L'interculturel à l'école**

■ Synthèse de l'atelier

PRINCIPAUX CONSTATS	Facteurs déterminants de l'adaptation : ■ Le projet familial sur l'avenir de l'enfant ■ Le projet personnel de l'enfant ■ La façon dont l'enfant est accueilli par l'institution ■ La dynamique de groupe ■ L'impact du bilinguisme école/maison ■ Le vécu de la double identité
ENJEUX ÉMERGEANT DE L'ATELIER	Dispositifs à mettre en place pour : ■ Accueillir l'enfant et sa famille ■ Former les enseignants (formation initiale et continue) ■ Faciliter les apprentissages linguistiques et la connaissance de l'Autre ■ Prendre en compte de la scolarité antérieure de l'enfant
PERSPECTIVES ENVISAGÉES	■ Rencontre entre enseignants de divers pays sur les systèmes scolaires ■ Formation à l'interculturel des enseignants prenant en compte les aspects psychologiques, linguistiques, socio-économiques, socio politiques et au travail interdisciplinaires ■ Réfléchir aux modifications à apporter au fonctionnement structurel de l'école.

■ Réflexions

Le tableau de la page suivante présente schématiquement un des sujets discutés dans l'atelier « l'interculturel à l'école » au cours duquel ont été abordés aussi:

- la formation des enseignants – souhait d'une licence spécifique avec de la psychologie, la connaissance des civilisations, de la pédagogie, de la littérature de jeunesse, une préparation à la gestion de groupes, à l'observation, une formation à l'accueil.
- la relation école – famille : tous les parents n'ont pas la même posture (en fonction notamment de leur catégorie socioprofessionnelle) vis à vis de l'école; pas d'attitude « générique » donc. Faire le lien entre les espaces distincts d'utilisation des diverses langues de référence (lutter contre le clivage linguistique interne).
- l'utilisation des outils informatiques (logiciels bilingues)
- la scolarisation des « primo-arrivants » (souhait d'une partie de l'enseignement en langue d'origine; question de l'ELCO – enseignement des langues et cultures d'origine); le FLE - français langue étrangère, le FLS - français langue seconde
- les approches interculturelles, linguistiques, éducatives ludiques; les démarches type « Eveil aux langues »; la pédagogie s'appuyant sur l'oralité.

Trois points ont été soulignés :

- l'hospitalité : nécessité de réfléchir sur la distinction entre accueil et hospitalité
- le bilinguisme : atout ou handicap ? (en 2004, le rapport Benisti établissait un lien entre le bilinguisme des enfants d'immigrés et le risque de délinquance...); question de l'égalité des langues
- RESF venait juste d'être fondé et était perçu par certains comme un phénomène nouveau porteur d'espoir mais qui prenait la défense de parents d'enfants scolarisés avec succès; certains se demandaient « Faut-il en informer largement les enfants étrangers pour les inciter à réussir à l'école ou le poids qui en résulterait en faisant porter sur leurs éventuels échecs l'expulsion de leurs parents ne serait-il pas trop lourd à porter ? »

Facteurs d'adaptation et d'inadaptation

Facteurs	...d'adaptation	...d'inadaptation
L'enfant et sa famille	- Projet personnel de l'enfant - Position de la famille sur l'avenir de l'enfant - Niveau culturel et de langage dans la langue d'origine élevé - Projet parental (visant clairement l'intégration dans le pays d'accueil) - Projet de l'enfant lié au projet parental - Maîtrise de la langue du pays d'accueil - Langue proche de celle du pays d'accueil - Plurilinguisme - Existence d'un projet précis de non retour, de l'enfant, de ses parents - Pas de repli identitaire. Capacité à aller vers les autres (à commencer par les autres étrangers) - Bon niveau d'études, envie d'apprendre (rapport savoir) - Appui psychologique de l'entourage - Statut socio-culturel de la famille	- Absence de projet personnel - Non préparation à l'ailleurs - Mythe du retour au pays (dans l'esprit de l'enfant, dans celui de la famille) - Confinement dans le groupe culturel d'origine - Niveau culturel et de langage dans la langue d'origine faible - Vécu difficile de l'immigration par les parents et en particulier la mère - Vécu difficile d'une rupture « annoncée » d'avec le milieu d'origine (socio-économique) - Langue très éloignée de la langue du pays d'accueil - Fréquentation irrégulière de l'école - Faible niveau scolaire, pas d'envie d'apprendre - Non maîtrise de la langue écrite - Immigration économique de milieux défavorisés
Structures et personnes accueillant l'enfant	- Valoriser de l'enfant, de ses acquis et de ses différences - Valoriser les compétences de l'enfant - Connaissance de la culture d'origine des enfants accueillis - Connaissance du système scolaire du pays des enfants accueillis - Mise en place de structures d'accueil adaptées aux réalités de l'enfant primo arrivant - Attitude positive des enseignants dans la prise en charge - Apprentissage de la langue du pays d'accueil avec les pairs - Actions pédagogiques pour la connaissance de l'autre - Prise en compte de la scolarisation antérieure dans le pays d'origine - Interprétariat, médiation, ethno-médiation - Statut reconnu dans le pays d'accueil (réfugié, regroupement familial...) - Apprentissage rapide langue pays d'accueil - Immersion, expériences extra familiales et en partie extra scolaires (classe de découverte, par exemple) - Empathie, respect, - Cadre agréable - Il y a les textes...	- Écarts entre l'école et la famille - Rejet de la part des enseignants d'élèves en difficulté posant problème - Rejet par les pairs - Dynamique de groupe négative - Méconnaissance du cursus scolaire précédent - Non (re)connaissance d'un passé lourd, dramatique - Pas de perspectives de statut régulier - Méconnaissance de la culture d'origine de l'enfant (place de l'enfant, pratiques éducatives...) - Déficit de formation des enseignants - Intégration trop partielle en classe ordinaire ...et les pratiques

L'interculturel dans l'éducation aux médias

■ Constats et enjeux émergeant de l'atelier

La représentation du monde et des autres passent massivement à travers des médias de consommation globalisé.

Les enfants s'éduquent par les médias de façon plus importante que ce que l'on imagine.

L'éducation non formelle, l'école, la famille sont en concurrence, en parallèle, en substitution avec les propositions médiatiques.

Nécessité de faire vivre la diversité culturelle dans les espaces médiatiques et dans les espaces éducatifs.

Réaffirmer que les différents acteurs éducatifs sont légitimes et compétents pour faire de l'éducation aux médias et à l'interculturel. Ce n'est pas une affaire de spécialistes.

L'éducation aux médias doit être en rapport avec la pratique culturelle des personnes.

On ne peut plus travailler sur les représentations sans prendre en compte l'influence de notre environnement médiatique.

La diversité culturelle et les enjeux éducatifs s'opposent à la logique marchande.

Comment rapprocher ces enjeux et l'offre médiatique ?



La connaissance et la communication avec d'autres cultures ne sont pas devenues plus faciles avec la diversité des médias et l'évolution des nouvelles technologies numériques. Au contraire, l'accélération du traitement et de la circulation de l'information impose, au plus grand nombre dans un rapport de domination, des contenus télévisés, cinématographiques ou Internet, au détriment d'autres médias, d'autres cultures qui ne sont pas présentes dans les réseaux numériques et commerciaux. Se pose la question de l'origine d'un contenu dit « interculturel », de son contexte de réalisation, de son auteur, de sa réception et donc de la lecture. Se pose la question, dans quelles conditions un média peut-être interculturel ?

La *recomposition* de l'image de l'autre aux travers du documentaire, de l'info, ou encore de la photographie, fausse le rapport au temps, à l'espace, à l'événement, fausse la réalité culturelle de l'autre.

Les médias sont souvent des *écrans déformants* qui ne favorisent pas un regard interculturel positif. L'international devient local. Seul devant son écran, ce que *le lecteur d'images* ne comprends pas de l'autre ou de l'ailleurs vient, chez lui, activer ses peurs, ses représentations, sans distance aucune.

L'image du culturel de l'autre est reconstruite, elle peut-être idéologique ou exotique, elle est de toute façon remédiatisée par ceux qui exercent le pouvoir médiatique.

■ Réflexions et témoignages

■ Travailler sur les représentations du réel, éduquer au regard

La réception des images est un processus actif. L'enfant est en permanence sollicité, il entre dans les images, s'y déplace en pensée. Des interactions s'opèrent entre l'image symbolique vue et la représentation antérieure que l'enfant a de ce qu'il est en train de voir, des représentations se déconstruisent et se reconstruisent. Au-delà de la mobilisation d'émotions, de sentiments, l'enfant s'implique souvent également corporellement. On ne peut faire l'impasse sur les dimensions socio-économiques des médias qui plongent les jeunes dans un bain commercial permanent, étroitement articulé à la vision d'une société libérale marchande, instrumentalisant leur parole et leur participation.

Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent. Il faut donc travailler sur ces représentations du réel pour que les enfants accèdent à une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent et agissent. Les images médiatiques ne sont pas naturelles. Il faut les déconstruire et pour cela traiter les questions de production et examiner toutes les techniques qui créent l'effet de réel. Les médias jouent un rôle culturel et idéologique non négligeable. Il faut développer le sens critique, les attitudes de mise à distance permanente des jeunes sur leurs propres utilisations des médias et des écrans. L'objectif est de leur transférer une autonomie critique tout au long de leur vie en tant que citoyen consommateur d'images, de sons et d'écrits. Association d'éducation populaire, réaffirmons la primauté de la critique culturelle sur la reproduction culturelle ! Les médias agissent sur la construction de l'opinion publique. L'éducation aux médias contribue au développement d'une expression réelle de l'intérêt public. En ce sens elle pèse sur l'avenir du service public et elle participe d'une éducation à la démocratie. Les médias sont divers et de plus en plus interpénétrés. La posture de réception pose la question de la lecture des médias. Cette étude textuelle pluri média doit être systématique dans la formation de tous les enfants et les jeunes. Ceci passe par l'approche d'un ensemble de concepts : connotation / dénotation, sélection / construction, réalité / virtualité / subjectivité, codage / encodage / décodage, médiation / représentation et la maîtrise des structures de récits et des langages médiatiques par tous.

Inscrire l'éducation aux médias et à l'interculturel dans le quotidien des espaces d'éducation.

■ Une démarche globale

En référence aux valeurs de l'éducation nouvelle et de ses pédagogies actives, de l'éducation populaire et de son projet d'émancipation, les actions que les Ceméa mettent en œuvre pour cette éducation aux médias, sont caractérisées par quelques partis pris et une approche globale et diversifiée.

- Travailler sur la dimension de réception tout en mettant les jeunes dans des situations de conception, de création de contenus ancrés dans des situations réelles de communication.
- Faire produire des médias par les jeunes et par là même déconstruire ces médias ;

- Inventer des situations de médiation et d'accompagnement permettant une véritable appropriation de contenus culturels ou cognitifs, synonyme d'apprentissage.
- Dépasser la seule vision technologique et travailler sur l'expression des jeunes ;
- Articuler les pratiques amateurs avec les situations de consommation quotidienne des médias de masse.
- Mettre en perspective une éducation aux médias avec une éducation à la consommation, et travailler sur la dimension économique des médias et le bain consumériste dans lequel sont plongés, les jeunes.

■ Des mots et des images

La médiation culturelle autour de la lecture et de l'écriture à travers les médias.

Lire et écrire, c'est choisir, chercher de l'information, c'est dire, communiquer, revendiquer, c'est encore exprimer l'inexprimable dans le corps et la matière même de la langue : écriture et lecture sont des activités sensibles et sont des pré requis pour la pratique de l'ensemble des médias.

Lire et écrire, c'est s'engager dans l'élaboration d'une pensée, d'une parole propre, personnelle...

Cette dimension participe de cette éducation aux médias des enfants et des jeunes.

Découvrir, valoriser, utiliser les supports multimédias multilinguismes dans les formations, c'est favoriser les rencontres, les échanges, l'ouverture à l'autre.

Un retour aux sources, la photo comme média de base. Travailler avec des enfants et des jeunes sur les manières dont ils perçoivent les images et comment ils font la part des choses entre l'image et la réalité, prendre conscience que les images sont des interprétations de la réalité, qu'elles dépendent du choix fait par l'auteur, que l'image par le cadre réduit qu'elle impose, est toujours une sélection, fait partie des projets à mener par nos équipes éducatives. Dans des activités de réalisation d'images ou utilisant la photographie, aidons les enfants à avoir un rapport réfléchi à l'autre, au monde et à s'interroger sur ce qui est donné à voir.

■ Développer des outils pédagogiques interculturels

Les Ceméa ont fait le choix de s'engager eux-mêmes, dans une politique de conception et d'édition de contenus à finalité citoyenne, culturelle et éducative, notamment dans le domaine du multimédia.

Des projets multimédias comme *Ensemble contre le racisme, pour une Europe solidaire*, *Apprendre la télé, le JT* ou *Droits partagés, des droits de l'homme aux droits de l'enfant*, en sont le témoignage.

Doit exister, à côté de l'offre marchande lucrative, une offre indépendante animée par le sens du bien public, portant des valeurs de partage, de coopération, de laïcité, du vivre ensemble et de la solidarité.

■ Soutenir les créations

Cette dimension concerne aussi le soutien ou la promotion que nos associations et tous les espaces d'intérêt public peuvent apporter à la création, aux créateurs et auteurs eux-mêmes. Favoriser la mise en place d'espaces de rencontres, de coopération interculturelle, qui rassemble des éditeurs, des auteurs et des collectivités publiques pour soutenir des programmes de qualité.

L'émergence d'outils pour faire connaître les contenus et les programmes est également essentielle, il y a trop peu aujourd'hui d'espaces indépendants d'analyse critique des programmes pour les enfants et les jeunes quels qu'en soient les supports.

Quelques pistes pour des recommandations...

- L'éducation aux médias s'inscrit dans un projet d'éducation et de culture global. C'est une éducation à la démocratie et à la citoyenneté. Elle est obligatoirement pluri médias. Elle doit s'adresser à tous les enfants et les jeunes et dès le premier âge de scolarisation.
- Une politique éditoriale, multi supports de programmes d'éducation aux médias et d'outils pédagogiques, multilingues doit être effective, soit en favorisant la circulation des outils existants, soit en permettant la conception de nouveaux.
- L'éducation aux médias doit mobiliser tous les acteurs, l'école, les associations, les parents et les professionnels des médias, dans un même projet où se jouent leur complémentarité d'acteurs et des démarches de partenariats.
- Pour démultiplier l'éducation aux médias aussi bien dans les espaces d'éducation formelle que non formelle, il est nécessaire de renforcer ou de mettre en place des dispositifs de formation initiale et continue de tous les acteurs éducatifs, y compris dans le cadre associatif pour les parents.
- L'environnement médiatique doit être régulé. Les associations d'utilisateurs des médias en particulier les acteurs des systèmes éducatifs doivent être associées à la fois aux politiques publiques et privées, en matière de programmes à destination des enfants et des jeunes. Une co-responsabilité des éditeurs de programmes, des pouvoirs publics et des éducateurs doit se construire dans des espaces de concertation.
- L'éducation aux médias doit trouver un point d'appui dans une politique de programmes de qualité, ambitieuse, spécifique pour les enfants et les jeunes. En ce sens le service public doit jouer un rôle important. Cette offre doit comprendre notamment des émissions d'information, des magazines sur l'actualité et des émissions grand public d'éducation aux médias.
- Les jeunes doivent trouver dans l'espace médiatique des espaces d'expression et de diffusion de leur production, dans des logiques non marchandes et de formation citoyenne.

François LABOULAIS,
rédacteur du compte rendu de l'atelier éducation aux médias
Issu des journées d'études, 17-20 Mars 2005 à Montpellier

Formation des acteurs éducatifs et sociaux à l'interculturel

■ Conditions de déroulement de l'atelier

En guise d'introduction il convient d'apporter quelques précisions sur les conditions de déroulement de l'atelier « Formation des acteurs à l'interculturel ». La réflexion qui a été menée au sein du groupe interculturel a permis de vivre directement la confrontation d'approches et de méthodes de travail différenciées. Au-delà du débat sur les concepts et les approches théoriques, ce fut également la terminologie qui fut mise en question. Qu'entend-on par « animateur » ou « éducateur » dans tel ou tel pays ? Et, s'il existe bien des homographies entre tel ou tel terme, quelles sont les réalités et les implications sociales et politiques que recouvrent leurs appellations génériques ? L'atelier « Formation des acteurs à l'interculturel » a de ce fait aussi été un lieu où s'est exprimé un constant besoin de clarification et d'élucidation des mots et des termes que l'on utilisait.

■ Peut-on former à l'interculturel ?

En préalable à toute démarche production, plusieurs interrogations ont traversé les discussions de l'atelier quant à la pertinence et l'utilité d'une pédagogie de l'interculturel. Tout d'abord, l'interculturel peut-il être considéré comme un objet à part entière ? L'interculturel ne traverse-t-il pas l'ensemble de nos pratiques et de nos démarches éducatives et pédagogiques ? Est-il opportun d'attribuer à une pédagogie de (ou à) l'interculturel un statut qui lui soit spécifique et qui la distinguerait de nos autres champs d'intervention pédagogique ?

Ces discussions ont conduit à opposer deux attitudes de départ au regard de la proposition d'engager un travail d'élaboration d'une pédagogie de (ou à) l'interculturel. Une première attitude qui cherchait, avant de s'engager dans une démarche productiviste, à ancrer des postulats de travail bien délimités. Une deuxième attitude, beaucoup plus optimiste et pragmatique, partait de l'idée qu'il importait peu de savoir s'il fallait nommer cette pédagogie « Pédagogie de l'Interculturel » ou « Pédagogie de l'altérité » ou encore « *Interkulturelle Pädagogik* ». De ce point de vue, il importait d'abord de se demander si ces pratiques étaient bien identifiables, et si elles produisaient effectivement des effets mesurables et visibles sur les publics auxquelles elles sont destinées. Et en définitive, si tel était le cas, et que ces pratiques reflétaient bien les valeurs que nous défendons au quotidien, pourquoi ne pas assumer que l'altérité puisse faire l'objet d'une démarche pédagogique spécifique ?

Au final, et sans qu'il soit possible d'établir des lignes de partage claires entre les uns et les autres, les participants de l'atelier ont préféré au concept de formation à l'interculturel l'idée d'une dimension interculturelle nécessaire dans les formations. Ce choix partait du principe que toute formation doit comporter une dimension interculturelle, et qu'une formation exclusivement basée sur l'interculturel, n'était, en l'état d'avancement des discussions, pas souhaitable. Il a également été rappelé qu'il convenait de ne pas trop focaliser notre attention sur le terme de culture. Car les

identités sont toujours plurielles et en constante transformation, et qu'à trop accorder d'importance à la notion de culture l'on risquait fort d'induire des représentations culturalistes, voir folklorisées, de l'autre. Et l'on ferait ainsi de l'interculturel une sorte de machine à faire et à défaire des préjugés, pour en inventer d'autres encore plus dévastateurs.

Il a été aussi rappelé qu'un apprentissage interculturel relevait tout d'abord d'un processus long et complexe. Que l'interculturel, en tant qu'objet d'une formation, ne pouvait se résumer à un simple corpus de méthodes et d'approches didactiques. L'interculturel devait d'avantage être considéré comme une démarche dynamique impliquant des grilles de lecture multiples ; historique, politique, sociale, linguistique et culturelle... Et, de ce point de vue, un « Savoir Interculturel » devrait d'avantage s'apparenter à des connaissances anthropologiques qu'à un corpus de techniques ou de méthodes ; même si ces techniques et ces méthodes ont leur importance sur le plan de l'encadrement et/ou de l'animation des groupes interculturels. Enfin, l'importance de mettre le Sujet au cœur de toute démarche de formation a été encore une fois rappelée de manière forte.

■ Pourquoi former à l'interculturel ?

Cette question a très rapidement suscité un consensus. Tout le monde a semblé d'accord sur le fait que, même si l'interculturel ne pouvait être envisagé comme une fin en soi, une démarche de formation à l'interculturel s'avérait pertinente au moins pour les raisons suivantes :

- Apprendre à agir et à vivre ensemble
- Apprendre à accepter de ne pas tout comprendre
- Apprendre à gérer les conflits de manière constructive
- Promouvoir la paix, les libertés et la démocratie dans le monde
- Apprendre à construire et à être acteurs de l'histoire

Comment former à l'interculturel ?

Comme cela a été dit précédemment, plusieurs notions ont été mises au débat à l'occasion de cet atelier. Faut-il parler de compétences à l'interculturel ? Ne faut-il pas plutôt parler de savoir-faire ou de savoir être ? Qu'entend-t-on par « gestion de la diversité » ? Former à l'interculturel serait-il, dans les termes de son énonciation, une tentative d'imposition de normes dominantes à des groupes humains socialement et culturellement dominés ? Quel est le symptôme qui s'énonce implicitement dans le besoin de former à l'interculturel ? Qui est interpellé à l'occasion de ce symptôme ? L'interculturel implique-t-il des découvertes, des apprentissages ou des prises de conscience ? Enfin, quelle est la légitimité d'une formation à l'interculturel adressée à des personnes dont l'existence est déjà fortement marquée par des dialectiques interculturelles ?

Les points de vue étaient ici fortement dépendants de la pratique, du lieu de vie et de la culture tant historique que professionnelle des uns et des autres. Une approche marquée du sceau de l'universalisme à la française faisait, par exemple, état de réserves plus importantes quant à la validité du principe de considérer l'autre comme autre. D'un autre côté une approche plus différentialiste s'embarrassait beaucoup

moins de considérations heuristiques quant au statut de l'autre en tant qu'autre, pour adopter une posture résolument plus volontariste et pragmatique. Mais en dépit de ces différences d'approche des points d'accord sont intervenus pour décliner ce que devraient être des « compétences » ou des « savoirs » ou encore des aptitudes à l'interculturel. Ces éléments se déclinent comme suit :

- Capacité de distanciation et d'analyse
- Capacité d'écoute
- Capacité à se remettre en question et à être remis en question
- Capacité de gestion des conflits : le « potentiel conflictuel » devant être exploité au maximum. Les conflits ne doivent pas être évités, mais doivent au contraire servir de support à des apprentissages.
- Capacité à gérer son stress.
- Savoir donner ou recevoir
- Capacité d'empathie
- Savoir être humble

■ Propositions d'éléments à traiter dans le cadre d'une « formation interculturelle ».

Plusieurs questions se sont posées quant au rôle du voyage, sur son exploitation pédagogique et sur le potentiel qu'il représente en termes de transformation individuelle. Bien qu'il s'agisse d'une démarche longue et personnelle, plusieurs aspects peuvent être intéressants à traiter :

- Importance des sciences humaines : notamment l'histoire, la sociologie et l'anthropologie
- Importance des apprentissages linguistiques : la langue étant un aspect de la culture mais pas toute la culture. D'un autre côté les capacités linguistiques ne traduisent pas simplement des aptitudes à communiquer avec l'autre, mais aussi des aptitudes à comprendre et à décoder le système de référence de l'autre.
- Importance du travail de réflexion sur sa propre identité : capacité de distanciation.
- Acquisition de savoirs, de savoirs faire, de savoir être dans le cadre de l'animation et de l'encadrement des situations interculturelles.

Idée Force

La dimension interculturelle doit être un moment à la fois transversal et central à tout processus de formation. Une pédagogie de la diversité qui promeut une nouvelle pensée et de nouvelles actions permettant le « vivre ensemble », l'égalité, l'éducation démocratique et non violente doit être renforcée et doit constituer un axe incontournable de nos formations.

Kamil HATIMI

Rédacteur du compte rendu de l'atelier « interculturel dans les loisirs éducatifs »
Issu des journées d'études, 17-20 Mars 2005 à Montpellier

3**A l'épreuve du terrain**

Cette partie comprend des articles, des témoignages, des expériences qui sont issues des travaux expérimentés par les Ceméa et leurs partenaires dans les six dernières années, avant et après les journées d'études de Montpellier.



3.1

Du local à l'international (et vice versa) : quand des journées d'études internationales entrent en résonance avec un projet régional

Je soulignerai juste trois axes :

1 - Nous avons vérifié que nos **convictions** étaient convergentes :

L'accès à toutes les formes de cultures, les pratiques intergénérationnelles, la laïcité (ou à tout le moins une approche ouverte de la religion), la lutte contre toutes les formes d'exclusion, contre le sexisme, la prise en compte des handicaps sont, en fait, des formes plurielles d'une même éthique de la diversité.

2 - Derrière le groupe, il faut voir chaque **personne**. C'est un des principes fondamentaux de l'éducation nouvelle. L'interculturel doit prendre en compte les « multiples facettes » culturelles avec lesquelles chacun d'entre nous s'est construit. Notre genre, nos origines, nos modes d'expression, nos histoires et chemins de vie, nos professions (multiples parfois), font de chacun d'entre nous un être à la fois **complexe et unique** qui en rencontre d'autres, tout aussi complexes et singuliers.

De plus, les rencontres sont toujours différentes car vécues dans des circonstances précises et inédites. C'est pourquoi seule une éducation émancipatrice et ouverte nous fera résister aux clichés, aux analyses faciles sur le culturel, sur l'identitaire, qui font le lit des communautarismes et des phénomènes d'exclusions.

3 - Nous avons vu comment pour notre **équipe régionale** les préoccupations de ces journées recoupaient les travaux de réflexion engagés dans la préparation du congrès national.

- Ils nous invitent à une réflexion sur les publics avec lesquels nous travaillons. Par exemple : un groupe de travail régional se constitue autour des demandes de la communauté gitane.
- Ils confortent notre volonté de mieux articuler nos actions sur les territoires. Le fameux « **du local à l'international** ». Car conduire des actions internationales n'aurait aucun sens sans un ancrage sur des réseaux et dynamiques locales.

Ces journées nous invitent à poursuivre. Poursuivre la **réflexion** certes mais aussi et surtout les **actions de terrain**.

■ Les pistes d'action

J'évoquerai devant vous les pistes sur lesquelles notre association régionale peut faire fructifier le travail entrepris ici. Je pense que d'autres se reconnaîtront. Ce n'est pas sur, et rappelons que l'interculturel, c'est aussi ne pas penser à la place des autres.

- Qu'il s'agisse du renforcement des dispositifs permettant l'accessibilité aux programmes européens pour tous les jeunes qui en sont exclus. Exclue de fait des sphères trop étroites de la jeunesse bien informée, et ce malgré l'engagement et la détermination des acteurs et les réelles volontés politiques ;
- Qu'il s'agisse d'actions internationales innovantes sur l'engagement des jeunes ;
- Qu'il s'agisse de participation à des instances de diagnostics et de préconisation sur les politiques publiques en matière d'actions internationales.

Quelques exemples

- dans le cadre du programme Leonardo pour des échanges de professionnels de l'animation, du travail social, des métiers de l'aide à la personne ;
- l'institut méditerranéen de la petite enfance avec nos amis de l'association algérienne « enfance et familles d'accueil bénévoles ». Un ambitieux projet conduit avec l'association nationale en direction des enfants abandonnés ;
- les étudiants sourds du centre de formation des Ceméa présents à l'ouverture de nos travaux avec leurs interprètes nous ont soumis l'idée des échanges avec des sourds d'autres pays dans le cadre de formations. Ils veulent pour cela interpeller les décideurs régionaux en la matière. Le politique et le pédagogique ne se confondent pas mais ont à voir ensemble. Je pense donc que nous pédagogues avons un travail politique à faire au plan local pour infléchir les politiques publiques. Comme ces jeunes sourds nous suggèrent de le faire. Ce séminaire aura servi à affiner nos arguments en la matière.

■ Mettre de l'interculturel dans nos actions

Nous devons mettre de l'interculturel dans toutes nos actions. Nous voulons parvenir à donner une dimension interculturelle à nos actions dans différents domaines : le travail social, l'éducation, l'animation, la mobilité des jeunes. Comme dans nos rencontres de théâtre amateur, mais aussi dans d'autres domaines d'activités. L'exemple qui me vient est sur le jeu, ce que les pratiques ludiques apportent aux situations interculturelles. Rappelons que les activités scientifiques sont un formidable terreau de travail interculturel qui questionne en permanence nos façons de vivre et de penser le monde.

Nous voulons également développer des sessions de formations d'animateurs volontaires à l'étranger. Pour ce qui nous concerne, nous faisons ces formations chez nos voisins catalans à Barcelone. Des demandes existent avec le Maroc (nous sommes dans une région euro méditerranéenne...) ou en Allemagne pour le BAFA Juleica.

■ Les conditions du développement des questions interculturelles

Pour réaliser tout cela, je voudrais insister sur une condition.

Pour que nos questions interculturelles avancent plus vite il faut que nos jeunes militants éducatifs se sentent davantage autorisés à prendre les choses en main, et trouvent davantage de chantiers concrets d'implication. Ainsi, après ces journées nous réunirons tous ceux qui ont témoigné de l'intérêt à ces questions pour voir avec eux comment les Ceméa peuvent leur permettre d'agir.

Bien sûr, il faut entretenir au sein de nos associations des compétences techniques et pédagogiques expertes pour un développement de ces activités. Pour cela, les formateurs les plus expérimentés devront diffuser des analyses et des pratiques pédagogiques, ils ont un devoir de transmission.

De même, les permanents professionnels devront continuer d'entretenir des réseaux de partenaires pour monter des projets et permettre l'implication du plus grand nombre.

Il faut continuer le conseil, l'accompagnement des associations pour développer des projets. Nous pensons notamment aux petites associations locales qui ont besoin d'aide dans le montage des dossiers inscrits dans un réel projet associatif.

Pour tenter de mieux répondre à ces logiques en Languedoc Roussillon, nous avons organisé notre département « activités internationales » en trois pôles de compétences complémentaires et coordonnés entre eux : volontariat et solidarité, formation professionnelle, politique éducative.

Pour tout ce travail en cours, ces journées pour nous au plan local auront été une caisse de résonance.

Bruno CHICHIGNOUD, Directeur des Ceméa Languedoc-Roussillon
Extraits du discours de clôture des Journées d'études
« L'interculturel, enjeu de politique éducative », 17-20 mars 2005 à Montpellier

3.2

L'interculturel dans l'éducation non formelle dans le cadre du Programme Européen Jeunesse.

Avant propos : les extraits ci-dessous sont issus d'une conférence datant de 2005. Depuis, le programme européen Jeunesse en Action (2007-2013) a pris la suite du programme européen Jeunesse même si les types d'actions décrits restent globalement les mêmes. Vous trouverez des informations actualisées sur le programme européen Jeunesse en Action sur le site : www.jeunesseenaction.fr

Le sujet de cette conférence est l'interculturel dans l'éducation non formelle. Les Ceméa sont investis depuis longtemps dans le programme européen jeunesse, en particulier à travers une des actions dont nous allons parler : le Service Volontaire Européen. Les Ceméa s'y sont investis depuis 1996, et, à ce titre, sont en contact et travaillent en étroite collaboration avec Catherine Amelineau « Correspondante régionale du Programme Européen Jeunesse pour le Languedoc-Roussillon », qui introduira le Programme Européen Jeunesse avec l'optique de l'interculturel.

Fait-on de l'interculturel sans le savoir dans certaines situations avec les jeunes ? Est-ce que « donner l'occasion de vivre des situations interculturelles » suffit ?

En quoi le Programme Européen Jeunesse peut être une occasion de favoriser ces situations interculturelles à travers différentes actions.

■ **Présentation du programme européen Jeunesse**

Ce programme, qui est mis en œuvre par la Direction de la Jeunesse, de l'Education et de la Culture de la Commission Européenne de l'Union Européenne, correspond à la politique de l'Union Européenne qui compte sur les jeunes pour la construction de l'Europe.

C'est un programme qui veut impliquer le plus possible les jeunes, encourager une participation active de ceux-ci dans tous les domaines où peut s'exercer la citoyenneté. C'est aussi une façon de leur offrir une occasion d'avoir des expériences interculturelles et des expériences que l'on espère formatrices.

Quelles sont les priorités ? Que promeut le programme « Jeunesse » ? La mobilité, évidemment, puisqu'il est surtout question d'actions transnationales entre les différents pays.

Il promeut :

- l'initiative des jeunes : que les jeunes soient eux-mêmes moteurs dans des projets,
- la solidarité entre les jeunes et entre les pays.

Il s'agit de contribuer à une éducation des jeunes citoyens dans ce domaine que l'on

appelle non formel et qui englobe l'ensemble des activités extrascolaires.

Nous nous situons ici du côté de l'éducation que nous revendiquons en dehors du temps scolaire et à travers ce que l'on appelle, aussi, l'apprentissage interculturel. Nous sommes encore en construction sur les définitions et conceptions de l'éducation non formelle, de l'apprentissage interculturel, de l'éducation interculturelle.

L'Union européenne dispose de trois programmes éducatifs, que sont « Leonardo » qui concerne la formation professionnelle, « Socrates » qui concerne l'éducation formelle et le programme « Jeunesse ».

Les priorités du programme Jeunesse

Tous les ans, la Commission Européenne qui exécute ce programme, met l'accent sur un certain nombre de priorités suite à des bilans, des évaluations de ces programmes pour essayer d'améliorer les projets pour mieux réaliser les objectifs de ce programme.

Une préoccupation majeure de l'Union Européenne est de voir dans ce programme « Jeunesse » de plus en plus de populations de jeunes dits « avec moins d'opportunités ». C'est le terme consacré, sachant que ce terme recouvre les difficultés économiques, géographiques, physiques, toutes sortes de difficultés qui peuvent empêcher les jeunes d'être suffisamment mobiles.

Quel est le public concerné et qui peut bénéficier de ce programme ?

Ce sont les jeunes entre 15 et 25 ans qui sont résidents dans les pays de l'Union Européenne mais également, depuis peu, dans ce que l'on appelle les pays partenaires, appelés auparavant les pays tiers, c'est-à-dire des pays extérieurs à l'Union Européenne.

Ce sont tous les travailleurs qui sont en charge de la jeunesse, les animateurs de jeunesse, les organisations de jeunesse, des groupes de jeunes ainsi que des autorités locales qui contribuent à la politique de la jeunesse.

Ce programme « jeunesse » permet de développer différents projets, différents types d'actions.

▪ Les rencontres européennes de jeunes

C'est une opportunité pour des groupes de différents pays de se rencontrer. A partir du moment où des jeunes d'au moins deux pays vivent ensemble dans un même lieu et sur un temps donné, nous sommes dans un échange de jeunes dans la conception du programme « Jeunesse ».

C'est une occasion pour ces jeunes d'appréhender d'autres cultures et de pouvoir pratiquer ensemble un certain nombre d'activités. C'est aussi réfléchir sur un thème qui peut être fédérateur, Le thème qui aura été choisi avec les jeunes et qui rejoindra des thèmes qui intéressent les jeunes des pays concernés.

Un exemple dans la région de Montpellier : une rencontre de jeunes entre plusieurs pays d'Europe et plusieurs pays de l'autre côté de la Méditerranée. Le but était de produire un spectacle de théâtre dont le thème ferait réfléchir aux chocs que peuvent provoquer les rencontres entre différentes cultures et aux conflits entre les personnes. Le thème illustré fut « Roméo et Juliette ». Ce public était un public de jeunes handicapés venant de divers pays et ayant plusieurs types de handicaps. Ils ont présenté ici, dans le cadre d'un festival de Montpellier, le spectacle qu'ils avaient construit pendant tout le séjour, grâce à des animateurs et à un metteur en scène.

Sur ce public particulier, deux choses intéressantes sont à remarquer : *souvent, on a une facilitation de la mise en relation, en particulier pour certains types de handicaps*. Les jeunes utilisent très facilement **une communication non verbale**, et donc ressentent **moins le problème du « barrage de la langue »**. C'est un public qui a souvent moins de blocages dans la rencontre, en tout cas au premier abord. Nous avons évoqué dans un atelier de la langue des signes.

« **La langue des signes a une sorte d'universalité** ». Même s'il existe des différences d'un pays à l'autre, il existe une base qui est totalement commune : c'est cela qui facilite la communication. Cela n'empêche pas dans ce type de rencontre des conflits de culture également.

Autre exemple d'action menée par les Ceméa. Il s'agit d'une rencontre franco-allemande, soutenue par l'Office franco-allemand de la Jeunesse.

Cette action s'inscrit dans des objectifs et conceptions proches de celles du programme « Jeunesse ». Cette rencontre franco-allemande a abouti à l'écriture et à l'édition de cette bande dessinée : « Hanna et Chloé ». C'est une création qui est partie d'un échange de jeunes Français et de jeunes Allemands qui étaient sensibilisés au dessin et au graphisme. Ils se sont rencontrés il y a deux ans à Carnon, au centre de formation des CEMÉA, et ils ont commencé à écrire le scénario d'une histoire de deux jeunes, une Française et une Allemande, qui se rencontrent et qui se racontent leur vie quotidienne, dans tous ses aspects. Ce qui a permis l'écriture d'un scénario interculturel entre les jeunes Français et les jeunes Allemands, pour une première partie en France à Carnon et pour une seconde partie en Allemagne. Cela a abouti, avec des professionnels qui ont repris les dessins et l'histoire des jeunes, à une bande dessinée. Elle est d'un côté en français et de l'autre en allemand. C'est une création très intéressante.

Un des objectifs de cette rencontre de jeunes est de **lutter contre les préjugés, les stéréotypes et de se confronter**. Les jeunes ont pu discuter de **leur vie quotidienne et des représentations** qu'ils se faisaient chacun d'eux, les uns sur la France, les autres sur l'Allemagne.

▪ **Le Service Volontaire Européen**

Il s'agit de volontariat. Le cadre spécifique de ce programme permet à des jeunes de vivre dans un pays étranger une période de six à douze mois au cours de laquelle ils offrent leur temps et leur travail dans des projets de développement local et à but non lucratif. Il ne s'agit pas d'un travail, il s'agit d'être volontaire bénévole dans différents domaines d'activités. Dans le cadre du Service Volontaire Européen, il y a le temps pour être immergé dans un pays, dans une culture, et de se confronter avec l'équipe de son lieu de travail. Le jeune, d'une culture, d'un pays étranger, va apporter ses compétences, sa façon de voir les choses dans le domaine. Il apporte quelque chose de nouveau qui peut être très bénéfique sur l'organisation et le territoire local. Cela peut provoquer un certain nombre de découvertes. Les personnes dans l'environnement de l'association vont pouvoir bénéficier, aussi, de la présence de ce jeune.. Les Ceméa sont impliqués dans le Service Volontaire Européen depuis 1996, à la fois comme association d'envoi et comme association d'accueil, par exemple autour de l'environnement dans un Parc National, dans les Cévennes, en Lozère, dans un foyer de jeunes travailleurs à Montpellier.

▪ **Une action visant le soutien aux acteurs de jeunesse**

C'est dans le cadre de cette action que vont se monter des projets de formation des

animateurs de jeunesse, s'organiser des bourses de partenaires, s'effectuer des visites préalables dans un pays avec lequel on veut faire des projets. Cela va permettre de réaliser des séminaires et rencontres pour échanger sur des pratiques, réfléchir sur des domaines théoriques. Cela permet aussi à des gens de se rencontrer, de se mettre en réseau pour, éventuellement, élaborer des projets. Cela permet aussi d'informer sur le Programme Européen Jeunesse.

■ Les partis pris éducatifs pour favoriser la coopération des pays partenaires

Démarche interculturelle

Pour la plupart de ces actions, il est possible de travailler non seulement avec les pays qui font partie de l'Union Européenne, mais également avec les pays que l'on appelait tiers et que, maintenant, on appelle pays partenaires. Ce sont les pays avec lesquels l'Union Européenne, dans le cadre de sa politique extérieure, a envie d'échanger sur ces principes qui sont au cœur même de l'Union Européenne, les principes démocratiques de la défense des droits de l'homme. C'est une caractéristique importante de ce programme puisque c'est un des seuls qui permet de travailler avec des pays hors de l'Union Européenne : avec des pays qui ont des accords particuliers sur le plan économique avec l'Union Européenne (l'Islande, le Lichtenstein et la Norvège), les pays de l'autre côté de la Méditerranée sont aussi une grande priorité pour ce programme, également les pays d'Europe de l'Est et du Caucase et les pays d'Europe du Sud-Est.

C'est un choix politique de l'Union Européenne, qui n'est pas une exclusion des autres parties du monde puisque l'Union Européenne a des relations, y compris culturelles, avec d'autres parties du monde que celles-ci. Mais dans le cadre du programme « Jeunesse » il y a eu un choix. Il y a eu des priorités en fonction de la politique extérieure de l'Union Européenne.

L'accompagnement des jeunes

A partir du moment où l'on est des professionnels ou bénévoles qui ont l'habitude de travailler avec des jeunes, on possède déjà une pédagogie, une façon d'agir qui est celle demandée dans ce cadre de projet.

Quelquefois, il est assez difficile de laisser suffisamment d'autonomie aux jeunes. On a peut être un peu de réticence en tant qu'animateurs pour leur laisser beaucoup d'initiatives. Ce qui est dit dans le cadre du programme « Jeunesse », c'est que l'animateur, le travailleur « Jeunesse », doit être une personne ressource, une personne qui accompagne, qui va informer sur le programme mais qui ne doit pas être celui qui construit le projet à leur place. C'est plus facile à dire qu'à faire. Il y a différents moyens d'être en accompagnement des jeunes sans faire à leur place. Ceci tout au long du projet.

Par exemple, dans le cadre d'un projet de rencontre de jeunes, il est important que depuis le début du projet, dans la préparation avant la rencontre et ce jusqu'à la fin de la rencontre, on laisse une grande place aux jeunes et que tout ne se passe pas uniquement entre animateurs.

Pour le Service Volontaire Européen, il y a une organisation qui envoie le jeune et une organisation qui l'accueille. C'est un contrat tripartite entre le jeune, l'organisation de son pays, qui l'envoie et l'organisation du pays qui l'accueille. Il y a un certain nombre de

préparations et de formations obligatoires. L'association qui va envoyer le jeune doit lui permettre de se préparer. Il y a une préparation individuelle et des préparations collectives qui sont souvent très intéressantes car les jeunes, qui vont partir dans des pays différents et avec des projets différents, commencent à se poser un certain nombre de questions, y compris sur ce qui va se passer dans une situation interculturelle. Cela leur fait peur, ils vont donc travailler dessus. Quand ils arrivent dans le pays, un mois à un mois et demi après leur arrivée, ils doivent recevoir une formation à l'accueil. Cette formation va permettre de leur donner un certain nombre d'informations importantes sur comment fonctionne le pays où ils sont, comment cela se passe sur le plan de la vie des associations, et un certain nombre de caractéristiques de ce pays. Elle les aidera aussi sur le plan linguistique puisqu'une caractéristique du programme « Jeunesse » est qu'il n'y a aucun pré requis pour partir en service volontaire européen. Il ne s'agit pas d'un stage professionnel. On part sur de la motivation. C'est important pour les personnes qui ont une difficulté pour bouger à cause de la connaissance de la langue étrangère. Ils peuvent partir également en Service Volontaire Européen. Des moyens et des outils seront mis en place pour qu'ils puissent le faire. Par exemple, le tutorat. Un jeune qui part en service volontaire européen a une personne de référence dans l'organisation qui l'envoie ainsi que sur le projet d'accueil, il y a un tuteur, identifié, qui est une personne qui fera office de médiateur en cas de problèmes et être tout simplement la personne chargée de lui faciliter l'intégration dans le pays.

Aller au-delà de la rencontre touristique

Beaucoup d'associations en France et, sans doute dans les autres pays de l'Union Européenne, organisent chaque année des centres de vacances à l'étranger, des itinérances pour favoriser justement la découverte d'autres pays par des adolescents qui ne sont pas encore peut-être suffisamment âgés pour aller sur l'extérieur, s'immerger dans les pays, entre six et douze mois. Le constat est que ces associations, pour que les parents envoient leurs enfants à l'étranger, sont plutôt sur du culturel et pas suffisamment sur de l'interculturel. Le fait est que trop souvent, dès qu'il y a un départ, une itinérance, une visite à l'étranger, on se retrouve avec de la consommation et pas suffisamment de possibilité de contacts réels avec des gens.

Il ne suffit peut-être pas d'aller à l'étranger pour qu'il se passe quelque chose d'important, pour que l'on soit un peu bousculé, pour qu'il y ait un développement et une éducation à propos de cette rencontre avec d'autres cultures. Dans une logique de catalogue, on peut se retrouver avec des projets qui prennent peu en compte l'éducation à l'interculturel.

Dans le cadre de la sélection des projets du Programme Européen Jeunesse, on fait de plus en plus attention à la qualité du contenu du sens du projet qui est présenté, la dotation étant limitée. Les projets qui vont être retenus en priorité, ce sont ceux qui ne vont pas être dans cet état d'esprit de consommation pure ou de succession de visites touristiques ou de monuments mais ceux qui correspondent à un partenariat en amont. Des projets qui ne soient pas uniquement nationaux. Si l'on est en France, on va faire un programme avec son partenaire, par exemple, italien et avec son partenaire suédois, et ensemble, on va construire les activités qui favorisent un réel contact et une éventuelle remise en cause des habitudes.

La préparation est primordiale. Il peut y avoir des préparations à une meilleure connaissance du pays par des rencontres d'étrangers dans son pays, pour voir ce que cela veut dire et être confronté à une culture différente. Importance de la formation des

accompagnateurs, des animateurs, pour qu'ils soient préparés à proposer des activités qui vont pouvoir mettre en œuvre autre chose qu'une petite découverte touristique. Leur donner des outils pour approfondir les situations, pour être capable, avec les jeunes, de prendre du recul sur ce qui s'est passé. Par ailleurs nous connaissons tous, que cela soit dans le cadre de groupes de jeunes ou même de personnes individuelles, des gens qui sont partis avec un certain nombre de stéréotypes et de préjugés dans la tête, qui peuvent même avoir fait des séjours longs à l'étranger, avoir rencontré des gens, et qui reviennent avec les mêmes stéréotypes, avec, quelquefois même, plus d'attitudes racistes parce qu'il y a des choses qui se sont mal passées, parce que personne n'a été avec eux pour les accompagner dans des situations difficiles, parce que tout cela est souvent très lié à son histoire et à l'histoire de son pays et à des problèmes affectifs. Ce n'est pas simple d'approfondir tout cela. On croit que l'on est ouvert d'esprit et que l'on accepte tout le monde. Même quelqu'un qui se dit comme ça peut se retrouver dans une situation où il va être complètement bloqué. Ce que l'on essaie de mettre en place avec les animateurs, ce sont des formations, des échanges de bonnes pratiques, des approfondissements, des expériences pour voir comment on peut faire pour que tout cela ait vraiment un contenu éducatif et soit dans une perspective de développement de la personne.

■ Les outils développés par les institutions européennes

Il existe un certain nombre d'outils, de publications qui peuvent intéresser les travailleurs de jeunesse. Il y a une coopération entre la Commission Européenne et le Conseil de l'Europe. Le Conseil de l'Europe, qui regroupe plus de 40 pays, qui est une organisation surtout concernée par la réflexion sur la démocratie, les droits de l'homme. Elle travaille aussi depuis longtemps avec les jeunes et il y a de nombreuses publications, beaucoup sont gratuites, dans de nombreuses langues, et qui sont disponibles au Centre Européen de la Jeunesse. Vous trouverez sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int) des informations sur ces publications et sur les stages qui sont proposés aux animateurs.

Les centres « salto » sont des centres qui ont été mis en place par le Programme Européen Jeunesse dans certains domaines, qui donnent des informations sur les outils d'évaluation, les outils pédagogiques dans le cadre des échanges interculturels, et qui abordent certains types de problématiques. Par exemple, en France, le centre Salto s'occupe de tout ce qui concerne les relations avec les pays méditerranéens. Le centre Salto de Belgique flamande est centré sur la problématique des jeunes en difficulté.

■ Au-delà de la complexité du programme

Pour les acteurs de terrain, le programme Jeunesse est parfois présenté comme un programme qui, tout en donnant beaucoup d'opportunités éducatives, est très exigeant. Il y aurait un décalage entre l'exigence du programme et le travail sur le terrain, parce qu'il y a des partenariats complexes, une administration complexe. Il ne faut pas dramatiser. On peut aussi faire une rencontre de jeunes avec un partenaire que l'on connaît bien, avec lequel il est assez facile d'avoir des relations pour commencer à faire un projet qui n'ira peut être pas très loin dans la démarche éducative mais qui sera déjà intéressant. Approfondir et continuer de développer un partenariat permet d'avancer ensemble pour faire de mieux en mieux parce qu'en effet ce n'est pas facile, surtout si l'on veut faire

quelque chose d'intéressant, qui va sortir un peu de l'ordinaire et qui va vraiment faire avancer les jeunes et les animateurs. Il y a plein d'associations qui le font et qui en tirent des conclusions le plus souvent positives, même si elles ont rencontré des difficultés, y compris financières.

Extraits de la Conférence de Catherine Amélineau, Chargée de mission Europe à la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports, animée par Simone Leconte, Chargée des actions internationales et du volontariat aux Ceméa du Languedoc-Roussillon en 2005
Issu des Journées d'études « L'interculturel, enjeu de politique éducative » 17-20 Mars 2005 à Montpellier

3.3.1**Des séjours à l'étranger pour un autre rapport au monde !**

International, universel, autant que vacances à l'étranger, exotisme ou autre mondialisation, sont des termes devenus usuels. L'étranger, dans le cadre des vacances pourrait être un produit à acheter, à consommer. L'étranger, dans le cadre des vacances pourrait être un objet à utiliser et à jeter. Des vacances qui pourraient consommer l'autre et son environnement.

Pourtant...

Aujourd'hui, alors que le tourisme de consommation se développe avec les possibilités de voler « pas cher » d'un pays à un autre, il est plus que nécessaire de réaffirmer la nécessité d'un tourisme et de voyages éducatifs responsables et actifs. Alors que la marchandisation de l'éducation devient une réalité, la lutte pour la promotion et la reconnaissance des vacances éducatives doit devenir quotidienne.

Dans ce contexte, les Ceméa et leurs partenaires, réaffirment la nécessité de:

- Lutter pour un tourisme et des séjours éducatifs permettant un départ, un accueil, une rencontre éducative et la prise de conscience d'un « ailleurs ».
- Prendre position contre une approche consumériste du "voyage pour le voyage".
- Lutter pour un rapport à la langue comme source de créativité, pour apprendre à connaître l'autre, réfléchir aux enjeux politiques et aux pratiques sous-jacents à l'apprentissage de la langue et à sa sensibilisation.
- Poser des alternatives aux cours et séjours linguistiques commerciaux en développement.

Aujourd'hui, de nombreux séjours de vacances collectives d'enfants et de jeunes se déroulent dans d'autres pays, avec de nouveaux partenaires. Pour les Ceméa, ces séjours doivent continuer à devenir de véritables leviers de transformation de la personne et acteurs de transformation sociale. Mais pour quel projet et sur quels principes éducatifs?

Ces espaces éducatifs doivent représenter des tremplins de découvertes à d'autres milieux et repères, de sensibilisation à d'autres langues et façons de penser, d'apprentissages à voyager, à rencontrer l'autre et soi-même.

Nos principes d'Education Nouvelle doivent être au cœur des séjours de vacances collectives dans d'autres pays. Ainsi, « La collectivité doit avoir un but précis commun. La collectivité ne doit pas oublier le monde extérieur ». Un séjour à l'étranger n'est pas du hors sol !

La prise en compte du milieu, la place des activités comme support de rencontre avec l'autre et de découverte de soi, le rapport à l'autre et au monde sont des principes d'éducation nouvelle qui continuent à guider notre agir dans les séjours à l'étranger.

Ils ne peuvent prendre forme aujourd'hui sans intégrer les questions de partenariat, de préparation au départ et à l'accueil, de travail sur les représentations et de sensibilisation à la langue.

Nous réaffirmons l'importance des séjours de vacances collectives à l'étranger, comme entraînement pour soi et avec d'autres à un autre rapport au monde !

Pour un meilleur « Usage du monde », il nous faut continuer à sensibiliser les équipes d'animation et les organisateurs aux questions d'immigration, les inciter à mettre en œuvre une éducation interculturelle et à créer des réseaux européens et internationaux autour du loisir éducatif.

■ Notre rapport au monde

Notre société est de plus en plus mondiale, tant dans les échanges économiques, que dans les déplacements de populations... Un des principes de l'Education Nouvelle est de comprendre le monde qui nous entoure pour pouvoir agir dessus et de comprendre la personne dans son environnement. « Le milieu de vie joue un rôle capital dans le devenir de l'individu » Gisèle De Failly .

En ce sens, nous militons pour une ouverture au monde, parce que partir ailleurs, ce n'est pas seulement une découverte consumériste, exotique ou une circulation marchande. Partir ailleurs, ce pourrait être : mieux comprendre son voisin au quotidien, au retour d'un séjour à l'étranger ou d'une rencontre internationale!

C'est aussi prendre conscience qu'une interaction continue existe entre ce qui se passe dans un autre pays et notre quotidien. Créer cette interaction continue, en développant des projets stimulant les rencontres, entre l'ici et l'ailleurs, c'est donc contribuer à un autre rapport au monde !

Désormais les niveaux, du micro-local au global, sont parfaitement interdépendants et indissociables. En tant que mouvement d'éducation, c'est contribuer à apprendre à lire autrement le monde. Faire vivre à des jeunes, en vacances collectives, des expériences européennes et internationales autour d'un projet, c'est aller vers une autre mondialisation. L'objectif à terme est de favoriser différentes formes de solidarités internationales et de contribuer à une éducation au développement.

■ Les questions de l'immigration

La recrudescence du racisme et des peurs liées aux questions de l'immigration, des idées d'extrême droite liant les questions de l'immigration aux problèmes de chômage ou de sécurité, a renforcé une forme « d'ethnisation » de l'immigration.

Réaliser un séjour à l'étranger, se décentrer de sa propre situation peut être un outil, une occasion de mieux comprendre ce que l'on vit au local. Vivre un séjour à l'étranger, c'est l'occasion de prendre conscience de ses préjugés et d'aller au-delà.

Rencontrer l'autre pour mieux se rencontrer : cet effet miroir permet de re-visiter ses pratiques... Effectivement rencontrer l'autre c'est toujours aussi se rencontrer soi à travers l'autre comme miroir.

Partir, vivre dans un autre pays d'Europe ou du monde, être confronté à d'autres langues, d'autres repères quotidiens et fonctionnements sociaux (les transports, les magasins, les services publics, les rituels entre les personnes, le rapport au temps et à l'espace, etc.) toutes ces situations peuvent contribuer à la transformation de sa propre personne pour un autre rapport à l'autre.

■ Une éducation interculturelle

La question de l'interculturel pose dans un premier temps des questions sur notre rapport à l'autre. Ce rapport est complexe à mettre en œuvre. Comment gérer le conflit accentué par les différences culturelles? Comment accepter l'autre, vivre un rapport égalitaire malgré les différentes d'approches? Ne pas questionner ce rapport, ces sentiments diffus et complexes c'est prendre le risque de tomber soit dans l'ethnocentrisme (peur de l'autre, refus de la différence avec une défense du moi et un repli sur soi...), soit dans l'exotisme (fascination sans distanciation de l'autre...).

Cela nécessite de prendre conscience à la fois des enjeux de société et de la complexité de mettre en œuvre cette éducation.

Cette démarche éducative n'est en rien naturelle : elle se réfléchit et nécessite de construire des démarches particulières au sein des séjours et des rencontres internationales de jeunes.

«Pour arriver à créer une Europe interculturelle et une autre mondialisation, il est donc nécessaire aujourd'hui d'apprendre d'abord à connaître les autres et d'apprendre à se connaître soi-même, dans un rapport permanent à l'altérité. Il faut être conscient de sa propre culture, de ses références et entrer dans un dialogue réel avec les autres pour pouvoir ensuite construire des solutions ensemble.» (VEN n° 521, Janvier 2006)

■ Créer des réseaux à l'échelle européenne et internationale

Le secteur des vacances collectives doit pouvoir contribuer à ces enjeux et ces objectifs.

Il est plus que jamais nécessaire de créer des partenariats sur des combats pour une Europe de l'éducation et une autre mondialisation. Les Ceméa et leurs partenaires associatifs européens et internationaux sont persuadés de l'importance de la concertation et de l'élaboration de stratégies éducatives basées sur la réciprocité des relations et les apports croisés entre partenaires.

C'est dans ce cadre que nous agissons dans différents projets et partenariats à l'échelle européenne. Entre autre, une action-recherche est actuellement en cours autour d'un cadre commun à l'animation volontaire en Europe, avec les Ceméa du Piémont, Institut National des Enfants et de la Jeunesse du Ministère de l'Education de la Jeunesse et des Sports de la République Tchèque, Escuela de Madrid.

Les différents acteurs du loisir éducatif à l'échelle européenne et internationale doivent s'engager sur des projets et des chantiers basés sur une stratégie collective pour faire reconnaître leurs conceptions éducatives des séjours de vacances et des rencontres internationales de jeunes.

L'engagement de chacun, de sa place, organisateurs, équipes d'encadrement, participants est indispensable pour poser une alternative aux logiques marchandes et consuméristes.

Régis BALRY et Nathalie GUEGNARD

Article paru dans Dossier n° 17, les Cahiers de l'animation, 3ème trimestre 2008

3.3.2**Du tourisme responsable au tourisme actif**

« Reconnaissant que le tourisme offre la possibilité de voyager et de connaître d'autres cultures, et que le développement du tourisme peut favoriser le rapprochement et la paix entre les peuples, créant une conscience respectueuse de la diversité des cultures et des modes de vie. » Extrait de la Charte du Tourisme Durable, Lanzarote, Canaries, avril 1995.

« Nous avons la capacité à poursuivre et à développer la construction de réponses éducatives et sociales adaptées et pertinentes dans les différentes formes de vacances et de loisirs. » Extrait de la Charte pédagogique BAFA des Ceméa.

Au sein du secteur des Centres de Vacances et de Loisirs, le séjour à l'étranger, la plupart du temps à destination des seuls adolescents et pré adolescents, tient une place à part. Il est en effet à mi-chemin entre le « circuit » touristique classique proposé par les agences de voyage et le centre de vacances. Plus qu'un simple voyage, plus qu'une colo ordinaire, il est une véritable formation au voyage. Un voyage où changements de repères, découverte, rencontres avec l'autre, imprévus, seront de la partie. Eduquer les jeunes au voyage, tel est le premier enjeu de tout séjour d'adolescent à l'étranger. Revers de la médaille, le voyage à l'étranger est également un retour sur soi même, une confrontation à la vie de groupe, l'adaptation à des us et coutumes différents et parfois déroutants pour le jeune voyageur : porter un regard sur l'autre, le comprendre, accepter d'« être un touriste », voici un ensemble d'expériences qui, lorsqu'elles sont bien construites, conduisent à une évolution positive chez le jeune. Utiliser le voyage comme outil d'éducation, voici donc notre second leitmotiv.

Faire voyager des jeunes à l'étranger ne s'improvise pas, et nécessite de réelles compétences dans de nombreux domaines : tour à tour animateur, guide touristique, accompagnateur de moyenne montagne, pédagogue, cuisinier, chauffeur, traducteur, ethnologue, sociologue de groupe, logisticien, l'animateur ne sait plus où donner de la tête. La tâche qui lui incombe est vaste, et le séjour, bien plus qu'ailleurs, prendra la coloration de ceux qui l'encadrent. Ainsi s'ouvre un nouveau champ d'investigation pour les Ceméa, débouchant logiquement sur la construction de formations sur ce thème, que ce soit en BAFA, en BAFD, en animation professionnelle ou même à destination d'autres publics (accompagnateurs d'adultes à l'étranger par exemple).

■ Les principes de base : les valeurs du tourisme durable et celles des Ceméa.

Pour un tourisme « soutenable »

N'ayant pas pour ambition de développer ici l'ensemble des principes qui régissent le tourisme durable³², nous retiendrons simplement qu'il s'agit là d'un tourisme, non pas sans impact comme on voudrait souvent nous le laisser croire, mais qui sert autant les

³² Se référer pour cela à la Charte du Tourisme durable de Lanzarote (1995) et aux multiples interprétations existantes, comme la note de recherche Céméa *Tourisme équitable, éthique : de nouveaux engagements citoyens ?* Mission Nationale Tourisme social et associatif, Hélène Fèvre & Luc Greffier, septembre 2002

intérêts de l'accueillant que de l'accueilli. Au-delà de l'économique pur, il y a aussi et surtout l'impact social et culturel, bien souvent néfaste et irréversible, qu'engendre le tourisme dit « de masse ». Le tourisme durable, lui, se veut enrichir mutuellement et équitablement les deux parties, ces dernières conservant leur spécificité, avec leurs différences et leurs cultures propres. Enfin, il ne faudra pas oublier l'impact environnemental du tourisme, qui devra être minimaliste, et peut-être le principe fondamental : tourisme = développement (principalement par les revenus qu'il produit) certes, mais cet effet levier escompté devra être pris en charge et régi par les populations locales elles-mêmes, alors actrices de leur propre développement économique et social, évitant du même coup l'accueil ethnocentriste qui régit souvent les actions de développement. Un nouveau tourisme donc, ou peut-être une évolution logique du tourisme, directement issu du développement durable, aux principes justes et ambitieux. Des valeurs que, aux Ceméa, nous nous devons de défendre par leur proximité à celles qui animent notre action : agissons donc, pour un tourisme soutenable, et éduquons, apprenons à éduquer à cela.

Du tourisme responsable... à l'éducation au voyage ?

Depuis quelques années, les tour-opérateurs, en particulier ceux tournés vers les pratiques sportives et de découverte (trek, etc.), multiplient les chartes, recommandations, principes éthiques destinés à leurs clients. Une évolution louable, qui, il ne faut pas se leurrer, correspond aussi à une demande de la clientèle : un tourisme plus proche du pays, des gens, que l'on qualifiera de « doux », « responsable »... Il n'en reste pas moins que le « circuit » reste organisé de A à Z, et que, de surcroît, les possibilités d'un réel échange avec la population locale restent faibles.

Si notre action aux CEMEA est de placer le jeune au centre de son éducation – ou le stagiaire au centre de sa formation –, en tant qu'acteur de celle-ci, il apparaît clairement que de telles chartes, convenant aux groupes organisés en agence, ne peuvent nous suffire. Notre but sera donc, plus qu'éduquer au tourisme, bel et bien d'éduquer le jeune au voyage. Et la finalité ultime, apprendre à voyager par soi-même dans le futur : un tourisme actif, en quelque sorte.

■ **Tourisme actif, tourisme solidaire : éduquer au voyage et par le voyage**

Apprendre à voyager...

Nous l'avons vu, se confronter à « l'étranger », dans tous les sens du terme, n'est pas simple et nécessite une ouverture d'esprit réelle, ainsi qu'une adaptabilité aux situations, parachevé d'un zeste d'humour et de patience. S'initier à cela impose de s'y confronter. Et d'y être accompagné, avec progressivité, pour arriver à en jouir pleinement. Le rôle de l'animateur qui initie les jeunes au voyage est donc primordial, et ne peut s'improviser. De lui dépend l'avivement de la future flamme, la passion pour toute la richesse du voyage qui naîtra peut être chez le jeune... et sa capacité à voyager seul par la suite.

...et revenir différent

On parle souvent du choc culturel, d'une vision, d'une conception différente de la vie en revenant de voyage. L'impact psychologique d'un séjour à l'étranger peut être extrêmement fort, en positif comme en négatif. Là encore, c'est du ressort de l'animateur de faire en sorte que le voyage ait eu un impact positif chez le jeune.

Le séjour solidaire

Pratiqué dans une minorité de cas, le principe du séjour solidaire gagne à être connu et développé. Il s'agit, en quelque sorte, de l'aboutissement ultime des principes évoqués plus haut : comment être mieux en contact avec la population locale, apprendre et comprendre leur mode de vie, qu'en « mettant la main à la pâte » aux côtés d'autres jeunes du même âge ? Et du même coup, effectuer un retour sur soi-même en ayant l'impression réelle de s'être rendu utile ? Il va de soi cependant que ce type de séjour se doit d'être encore mieux construit, préparé et encadré qu'un autre : point de misérabilisme, mais une collaboration ponctuelle qui, si elle est utile, n'est pas indispensable à la population locale, mais est un vecteur important d'éducation et d'échange pour les jeunes des deux pays. Et là encore, un rôle central pour l'animateur accompagnateur.

■ Des contenus à développer pour une vraie logique de formation

Au vu des missions qui incombent à notre animateur « étranger », le principe de formations spécifiques ne fait aucun doute. Reste alors à en définir les axes principaux, les champs d'investigation, d'action, et bien sûr les contenus.

Cependant, certains postulats de base peuvent être d'ores et déjà établis :

- Les champs d'intervention iront vers les BAFA 3 et BAFD 3, comme le cadre réglementaire des formations le permet.
Par la suite, on peut imaginer des investigations plus larges (animation professionnelle, accompagnateurs d'adultes à l'étranger...).
- Les formations se devront d'avoir lieu à l'étranger, si l'on conçoit que la mise en situation est primordiale.
- Il sera souhaitable que les formations comportent une partie au moins en itinérance, privilégiant les modes de transport locaux, avec une autonomie du groupe, notamment en ce qui concerne la gestion de la vie quotidienne.
- Un volet pédagogique (gestion de groupe, vie quotidienne en itinérant, découverte culturelle...) et un volet technique et pratique (alimentation, cuisine, logistique, comptabilité...) seront la base du contenu spécifique de ces formations, en plus des contenus habituellement abordés dans ces stages.

« Le séjour de jeunes à l'étranger : du tourisme responsable vers un tourisme actif », document de travail interne du groupe « BAFA 3 vacances à l'étranger », décembre 2003

3.3.3**Itinérances de jeunes en pays lointains**

Le texte qui suit a été écrit après quelques expériences de camps d'adolescents en pays lointain. Il relate des séjours de 15 à 20 jeunes en itinérance, un billet d'avion en poche et le *Guide du routard* comme bréviaire. Il n'est ni texte théorique, ni compte-rendu d'expérience. Il présente quelques réflexions sur l'intérêt et l'organisation de vacances pour des jeunes de 16, 17 ans à l'étranger dans des pays en voie de développement. Les paragraphes en orangé ont été écrits pendant ces voyages.

*« Un voyage sans parcours, ni buts obligés, est une école de perception...
Percevoir demande du temps, de la lenteur, la liberté de l'oisiveté qui
permet de s'arrêter sur un effet de réfraction de la lumière ou sur la chair
d'une fleur de laurier-rose... »*

Claudio Magris, voyageur des cafés, historien et érudit.

Et pourtant...nous partons pour huit jours à peine, deux transports en avion Paris-Le Caire-Paris, 660 Km de train vers Louxor, plus de 1000 Km à remonter vers la capitale en effleurant d'une plongée la mer rouge. Huit jours et sept nuits dans des lieux différents, à peine le temps de savoir de quel côté le soleil se couche, où se trouve la boîte aux lettres qui engloutira les inévitables cartes postales de bon séjour, à peine le temps de repérer la station de bus ou l'échoppe du marchand de pâtisseries. Huit jours et l'on se retrouvera à Roissy, encre étourdi de n'avoir pas vu parce qu'on a trop vu.

Malgré cela ce voyage, parce qu'il est de groupe porte sens. Plus qu'une perception par immersion dans un monde nouveau, il est constitution d'une unité obligatoire par isolement dans un monde étranger. Peu importe le lieu, c'est à la découverte d'eux-mêmes à travers la confrontation au groupe dans un univers extérieur que les jeunes de ce séjour en terre égyptienne sont conviés. Plus tard, moins en besoin de se construire, ils pourront revenir au pied des pyramides pour une réelle et patiente perception.

(Le Caire avril 2003)

Partir loin engendre des inquiétudes, des angoisses, des peurs parfois. La culture occidentale du loisir valorise les destinations les plus lointaines. Il faut s'envoler à l'autre bout du monde, vers des vacances les plus lointaines possibles. Mais on recherche également les conditions d'une sécurité maximum. On veut savoir avant de partir, le trajet réalisé, les hébergements investis, les visites envisagées. On s'informe des conditions de sécurité et on fuit sans véritable raison toute destination qu'une épidémie de grippe ou un conflit proche déconseillent. On souhaite de l'exotisme mais dans le confort, la certitude. Cette contradiction (attrait et peur de l'inconnu) est fort bien prise en compte dans les séjours organisés des grands tours opérateur. Les voyages se font derrière des vitres d'autocars climatisés, dans des hôtels réservés et les contacts avec la population n'ont lieu qu'en des espaces reconnus (certains marchés, musées ou sites touristiques, sur les lieux d'hébergement). On se protège d'un climat difficile, des moustiques voraces, des odeurs fortes, des mendiants trop nombreux, des saveurs difficiles, des agressivités de la misère.

- Au Kenya, dans la réserve de Masaï Mara, pour se protéger des bêtes sauvages, les chauffeurs des Toyota exhortent les touristes à fermer leurs fenêtres, transformant chaque minibus en bulle ambulante sécurisée. On se protège de la même façon des agressions de la ville dans la traversée de Mombassa, parcourue quelques jours plus tard.
- A Nabeul en Tunisie, certains jours, les souks sentent davantage la crème solaire et les lotions anti-moustiques que les fragrances des épices locales.
- Au Caire, les responsables des visites viennent en nombre bloquer l'avenue centrale pour permettre au groupe de touristes de traverser. Il n'est pas question de passer comme les autochtones, tels des toreros évitant avec grâce les taureaux mécaniques de la circulation.

Emmener un groupe de jeunes à l'étranger en pays pauvre procède d'une démarche inverse de celle des voyages organisés contemporains. Il s'agit sans s'abstraire des règles élémentaires de sécurité de permettre la rencontre avec d'autres façons de vivre. On ne cherche pas à vivre là-bas comme ici, mais à vivre là-bas un peu comme là-bas. Il faut apprendre à voir sans juger, à comprendre les comportements, à apprécier de nouvelles nourritures, à s'émerveiller d'un paysage, à s'investir dans une relation, à s'étonner d'une violence ou d'un irrationnel.

A cela plusieurs difficultés : la confrontation entre l'anticipation du voyage et sa réalité, la nécessaire fermeture d'un groupe d'adolescents sur lui-même, les fatigues physique et morale, la sensiblerie occidentale à la misère et les frottements de cultures.

■ L'anticipation du voyage, la confrontation avec sa réalité.

Avant de partir l'imaginaire fonctionne, soit pour idéaliser le lieu de ses vacances, soit pour inventer de sournoises craintes. L'adolescent reçoit une multitude d'informations qu'il ne peut vérifier, ni quantifier avant son départ.

- Les séjours en Grèce sont souvent rêvés dans le confort ensoleillé d'une plage de sable blanc. Terrible déception à la découverte des rivages en cailloutés de la péninsule.
- La visite des fresques des tombeaux de la vallée des rois, véritables bandes dessinées d'hier, ne s'imaginer jamais dans la fournaise du désert à attendre des heures la validation des cartes de lycéens.
- On se voit pagayer dans les eaux apaisées des fjords norvégiens sans penser aux dizaines de kilomètres qu'il faut parcourir sur d'étroites et sinueuses routes à rendre malade plus de la moitié du groupe.
- Les inquiétudes plus ou moins avouées de la famille inventent des dangers et créent des angoisses inutiles. Marguerite s'interroge : « Je pourrai leur serrer la main ? C'est vrai que les scorpions montent dans les lits ? Si je suis piqué par un moustique, alors j'ai le palu ? ». David est persuadé qu'une moustiquaire est partout nécessaire et que boire par erreur une gorgée à la fontaine locale vous condamne sans rémission à une lente agonie !

Avant chaque départ, il faut sans se lasser, rassurer, expliquer, donner des points de repère.

L'information par réunion, par courrier, par email, par téléphone est d'autant plus importante que l'éloignement futur interdit pratiquement tout retour anticipé. Chaque fois que possible, il est bon de mettre en contact des anciens avec les néophytes. La parole d'un pair est souvent plus entendue que celle d'un père !

Puis au début du séjour il faut être attentif aux inquiétudes (pas toujours formulées explicitement).

- Fanny était en détresse non avouée dans la visite d'un village lacustre de Porto-Novo. La saleté, les regards, les enfants, tout l'inquiétait. Sa journée a été difficile et le soir venu un évanouissement rapide traduisait la tension de la journée. Elle eût besoin ce soir là de paroles plus que de médecines.
- Flore reste silencieuse. Elle attend avec appréhension les premiers jours de chantier, persuadé de ne pas être assez solide pour la tâche demandée. Au soir du premier labeur, c'est une Flore détendue et différente que nous découvrons.

C'est aussi dans les premiers jours qu'une rougeur sur un bras, une douleur à l'oreille ou un picotement dans un petit doigt nécessitent en urgence l'intervention de l'assistante sanitaire. On a peur de tout, on n'est pas sûr d'y "arriver", on s'invente vite d'imaginaires et dramatiques maladies. Puis les craintes s'éloignent : les repères sont acquis, les règles de vie comprises rassurent et les recommandations inutiles d'avant le départ sont oubliées.

Comme chaque fois, il nous aura fallu une semaine. Une semaine pour s'habituer aux goûts d'une autre cuisine, aux bruits d'une autre ville, aux odeurs différentes, une semaine pour se débarrasser de la crainte d'être malade, de ne pas « tenir le coup », une semaine pour oublier la peur de succomber à toutes ces maladies effrayantes évoquées avant le départ.

Sept jours passés et l'on mange sans répulsion le riz épais au goût brûlé du feu de bois, on oublie le gras des assiettes peu lavées et on ne s'inquiète plus de la première rougeur apparue sur l'avant bras ou sur la cuisse. Même la turista récurrente de l'une ou de l'autre ne fait plus recette dans les conversations matinales. Sept jours pour se guérir du souci de soi. Maintenant il est temps de vivre le pays visité.

(Madagascar 2003)

■ Le groupe, repère de l'adolescent

Le premier objectif d'un adolescent qui part en dehors de sa famille pour quelques semaines de vacances est de se retrouver dans un groupe. Il lui est important de créer un collectif avec ses codes, ses langages, ses règles de vie. La découverte de l'étranger n'est souvent que prétexte à vivre pour un temps une communauté de préoccupations.

- Hélène, jeune fille de 17 ans revient d'une croisière en mer de Chine avec ses parents. « L'an prochain, je pars dans les Vosges,...avec des copains ! » Le groupe est pour elle plus important que le lieu ou l'activité.

Par nature, les centres de jeunes adolescents ne sont pas très ouverts sur l'extérieur. De plus la méconnaissance de la langue locale est un handicap pour les échanges avec le pays visité. Le séjour en milieu étranger renforce la tendance naturelle à l'exclusion des collectivités de jeunes.

Il faut accepter cette exigence et tenter cependant de rendre perméable l'équipe à son environnement. On peut organiser les visites des villes en petites unités, faire des randonnées à quelques uns, se séparer sur plusieurs jours ou permettre aussi raisonnablement que possible la démarche individuelle. Dès que possible la négociation des hôtels, des restaurants, des transports doit être pris en charge par les participants. Provoquer des rencontres, des temps de travail ou de loisirs collectifs avec des jeunes du pays est important malgré la difficulté d'une relation trop économiquement déséquilibrée.

Le rôle de l'adulte est essentiel ici. Il faut être attentif à favoriser la construction d'un groupe, mais aussi savoir déranger le groupe dans son confort affectif. Introduire une question, des réflexions, présenter des personnes qui vont interdire le repli sur soi, contraindre à regarder, inviter à s'étonner. Il faut tenter peu à peu de faire comprendre que le groupe se nourrira de l'extérieur et que c'est de la qualité de la rencontre avec un autre monde que naîtra la cohésion et la force de l'ensemble.

■ Les fatigues de la route.

La fatigue est permanente dans un séjour à l'étranger. Le décalage horaire, la nourriture inhabituelle, les tensions devant un univers qui semble agressif, les nuits rarement complètes à cause de la chaleur, du bruit ou des moustiques, les réveils plus que matinaux, les touristes récurrentes viennent vite à bout des résistances de chacun. S'ajoutent à cela l'éloignement familial, la perte de repères (langage, mode de vie, règles sociales), autant de facteurs qui usent les organismes et les esprits.

Le pays perd alors tout son charme et ce qui hier paraissait amusant car exotique devient insupportable aujourd'hui. Les jugements sur le pays se font injustes : on critique leur médecine, leur manque d'hygiène, on déplore la paresse des autochtones, leur laisser-aller. Il est temps de faire étape, de trouver un lieu de repos pour quelques jours sur une plage ou le confort d'un bon hôtel. Puis plus vite que prévu de repartir vers l'inconfort et le difficile qui permettent de mieux appréhender le quotidien de ceux qui nous accueillent.

La fin de journée, hier soir nous a permis de payer notre lot de touristes à la ... turista. Quand l'un semblait soulager, l'autre courait aux toilettes ; nausées, vomissements étaient seuls objets des conversations. Le moral du groupe était au plus bas et ce qui avait du charme avant hier devenait hier insupportable.

La beauté d'un pays résiste rarement à une attaque intestinale.

(Bénin 16 juillet 2002)

L'objet le plus utile en Afrique occidentale, ce n'est pas le billet de mille francs Cfa, toujours sollicité, toujours quémanté pour une photo, un service ou un bijou.

Ce n'est pas le chapeau de toile beige à larges bords, déformé par l'usage, ocré de terre grasse et qui vient protéger la tête blanche.

Ce n'est pas le passeport brun dans lequel est glissé le billet retour d'avion, rassurante présence les soirs où l'Europe se fait loin.

Ce n'est pas la carte topographique du pays, achetée en France, fausse de toutes façons puisqu'une pluie récente a modifié le tracé de la piste.

Ce n'est pas non plus l'appareil photographique trop vite sorti, qui voudrait garder trace de ce qu'on n'a pas vécu.

Ce n'est pas le stylo Bic, cadeau conseillé par tous les guides, réclamé par les enfants chantant « Yovo, yovo, bonsoir, ça va bien, merci ».

Ce n'est pas le large mouchoir à carreaux pour essuyer la sueur du front ou le verre opaque au maquis du coin.

Non, l'objet le plus utile en Afrique occidentale, c'est le rouleau de mauvais papier toilette, indispensable lors de l'attaque subite d'une turista qui vous fait regretter d'avoir cédé aux parfums des fruits juteux sur le marché du matin.

(Bénin 26 juillet 2002)

■ Emotions et sensiblerie

A 16 ans on est sensible à la misère du monde. On s'apitoie plus que souvent dans les premiers jours du voyage sur l'enfant qui dort au bord de la grand-route, sur la femme édentée qui mendie un peu de riz ou sur le vieillard impotent qui n'a même plus la force de tendre la main. On s'étonne de la violence des enfants des rues entre eux, de l'indifférence des riches locaux envers les plus pauvres. On se scandalise de la corruption. Et puis on s'habitue. On apprend à refuser l'aumône sans remord, on s'installe sans problème dans le pousse-pousse tiré par un maigre va-nu-pieds sur les pentes des collines d'Antsirabé ou dans les ruelles de Haiphong. On achète jusqu'à plus faim de délicieux beignets de riz, dont on jette les miettes à quelques chiens errants sans prêter attention au regard des enfants assis plus loin. On se plaint des habituelles frites de manioc devant ceux qui ne mangent qu'une fois par jour. On accepte le passe-droit qui écourte à la poste la longue attente pour envoyer un colis ou toucher de l'argent. Il faut sans cesse atténuer l'excessif de l'émotion et rappeler sans culpabilité nos contradictions.

C'est à chacun de trouver son équilibre et c'est une des vertus de ces séjours que cette réflexion obligatoire sur la pauvreté. Chaque jeune doit se construire une opinion, puis un comportement envers ces pays à l'économie faible. Certains y sont vite à l'aise, d'autres jamais.

- Etienne surnommé l'africain, parcourt sans crainte l'immense marché de Cotonou, marchandant ici des arachides, refusant les mangues plus loin ou dénichant le panier en tresses sombres que tous lui envieront plus tard.
- Maud ne quittera pas le groupe d'encadrants adultes, et mal à l'aise encore après trois semaines en Afrique, négociera par personne interposée la cotonnade colorée qu'elle souhaite rapporter à sa mère.

L'une plus que réservée et malheureuse et l'autre, trop à l'aise jusqu'à en oublier sa différence économique sont les extrêmes des comportements rencontrés pendant les séjours. A l'animateur d'être vigilant à la difficulté de l'un, à la trop grande assurance de l'autre.

■ Le frottement des cultures

Des mondes différents engendrent des règles différentes, des richesses différentes engendrent des valeurs différentes, des cultures différentes engendrent des usages différents.

Il n'est pas toujours facile pour l'adulte de se sentir en compréhension des comportements rencontrés lors des voyages.

« C'est une impatience assez respectable qui pousse les gens à déprécier, à interdire, à désigner aux railleries ce qu'ils ne comprennent pas. Ils défendent comme ils le peuvent leur honneur intellectuel, ils sauvent la face de leur intelligence ». Paul Valéry.

Par définition le blanc est exigeant, capricieux et difficile. Par axiome donc, mais aussi peut-être par principe de réalité. Il est fréquent de rencontrer dans les pays pauvres de ces occidentaux assurés et gras, traitant sans ménagement ceux à qui la misère interdit la dignité.

En conséquence par maladresse, les Béninois qui nous accompagnent, se comportent parfois stupidement. Puisque nous avons souhaité visiter un parc à éléphants, nous avons fait six cents kilomètres sous la chaleur dans le bus pour s'entendre dire que le parc est fermé d'avril à novembre. Cette fermeture est générale pour tous les parcs du Bénin pendant la saison des pluies. Parce qu'il ne fallait pas contrarier le désir du blanc, on a organisé une excursion inutile, stupide et fatigante, pensant pouvoir faire porter l'échec de la journée à la fatalité.

Je sais qu'alors ma colère n'a pas été comprise et qu'elle n'a que renforcé le postulat initial : le blanc est exigeant, capricieux et difficile.

(Bénin juillet 2002)

L'adolescence se prête parfois mal aux confrontations extérieures. Dans un temps où l'on se construit socialement il est difficile de ne pas voir le monde dans lequel on s'intègre comme un modèle. Modèle que l'on remet en cause mais qu'on cherche à intégrer. Les regards sur les univers des autres en souffrent. Manque de disponibilité, partialité flagrante des jugements, condamnations rapides sont habituels. Plus l'adolescent est en difficulté d'intégration chez lui, plus il est en incapacité d'entendre d'autres musiques que les siennes. « Je ne suis pas bien dans mon village », semble-t-il dire alors, « mais quiconque d'un ailleurs en dirait du mal ou agirait autrement que dans celui-ci, aura affaire à moi. »

Au risque de conflits ou d'insuccès, on ne peut donc partir n'importe où avec n'importe qui.

- Il fait chaud sur les pentes du village de Manandona. La foule danse et boit et danse autour du tombeau. Les corps décomposés sont exposés sur des linceuls propres à la porte du monument. Un ancien du village marque le nom des défunts au bas des toiles pour que dans sept ans, lors d'une autre cérémonie de retournement, on puisse reconnaître qui repose là. Et Carole du haut de son mètre quatre vingt, s'écroule en une syncope prolongée dont elle sortira lentement en fin d'après-midi.

- A Sapa, au nord est du Vietnam, la vendeuse de fleurs ne sourit plus. On lui achète en une fois ce qu'elle vend d'habitude en une journée. Elle reste dans l'incompréhension de ce possible.
- Sur les rives du Saint Laurent, le groupe de jeunes français tout en pagaille, en bruit et en courses dans les couloirs de l'hôtel a choqué par son incapacité à être attentif à la quiétude des autres, grave impolitesse au Québec.

Ainsi donc,

On l'aura compris, partir loin demande d'être en découverte d'un autre monde et pour les animateurs d'être en vigilance particulière sur les santés morales des éléments du groupe. Contrairement à une idée préconçue, la difficulté réside bien davantage dans la capacité à installer chaque jeune dans un confort affectif suffisant pour qu'il puisse tirer profit de son séjour, plutôt que d'assurer une aisance matérielle de toutes façons très aléatoire.

Nous sommes bloqués à Natitingou. Il n'y a plus d'essence dans la ville. Les dépôts sont vides. Des camions sont attendus dans l'après-midi, sans réelle certitude. Cette attente forcée amuse les jeunes. Ils mesurent à cette occasion avec sagesse l'absence de la fluidité rencontrée en Europe. Là-bas manger, dormir, voyager ne demandent que de l'argent. Ici il faut en plus avoir la chance que l'hôtel soit ouvert ou que le camion citerne alimentant le secteur ne soit pas en rupture d'essieu sur la piste rouge.

Et quand après assez d'intermédiaires et de bakchichs, Léon, notre chauffeur dégotte quelques précieux litres de carburant, il faut encore qu'en urgence africaine, soit réparé le frein avant droit cassé net au bas de la pente devant l'hôtel.

Deux heures après, c'est encore l'attente. La galerie sur le toit du camion plus que chargée a cédé dans les soubresauts de la piste. Léon est parti faire ressouder. On attend.

(Natitingou 22 juillet 2002)

- Ce n'est pas les 60 heures de taxi-brousse à 19km/h de moyenne, sans confort pour rejoindre par la piste Diégo Suarez au nord de Madagascar dont les jeunes ont souffert ce dernier été, ni des nombreuses fois où il a fallu dormir par terre, où à quatre par lit. C'est de la demande incessante des enfants mendiants de Tananarive, du regard d'un ami malgache quitté un soir d'Août dans sa triste ruelle d'un faubourg mal éclairé de la ville ; c'est de la visite gênée de l'habitation de l'animateur malgache accompagnant notre séjour, unique pièce à vivre pour cinq personnes, sans chauffage, sans cuisine et sans salle de bains.
- Il est rassurant de constater qu'au bout d'à peine deux jours passés dans de vastes bungalows de l'hôtel sur la plage d'Anako (cocotiers, sable blanc, récifs de corail, chaises longues), tous souhaitent retrouver rapidement l'inconfort et le bruit de chambres de la pension à Tuléar, à 10km au nord, ville chaude et sale, mais ville réelle, peuplée et vivante.

Comme je m'étonne de la bonne humeur du groupe malgré les conditions de transport, d'hébergement, d'alimentation bien moins confortables qu'en Europe, Emilie sagement me répond :

« Tu sais, il nous suffit de regarder autour de nous ».

Elle a raison. Le bien-être est un concept relatif. Dans un bus comme le nôtre, hier à Tuléar était entassée une trentaine de personnes. Nous nous sommes alors trouvés à

l'aise dans le petit camion, bien que nos genoux soient coincés par la banquette de devant et malgré l'étroitesse de l'emplacement réservé à nos fessiers.

Dans toute formation civique devrait être proposée la fréquentation d'un univers plus démuné. Nos jardins habituels sembleraient alors plus édeniques.

(Madagascar août 2003)

Les séjours à l'étranger présentent de nombreux bénéfices pour les participants. Rares sont ceux qui en reviennent sans émotion, sans questionnement. Leurs richesses ne résident pas, comme la pensée dominante le fait croire, dans l'exploitation des facilités locales pour prendre du bon temps (hôtels luxueux et bon marché, plage protégée, pouvoir d'achat important). Elles se tiennent dans l'abandon de ses désirs habituels pour s'immerger dans une réalité autre.

« ...Adossé à mon oreiller, je sens un vague

Désir d'adorer les lointains,

De me perdre dans la brume des lacs,

De m'éblouir à la clarté de l'allégresse.

De m'en aller chantant sur les chemins agrestes,

En sentant la douceur des soirs,

Le cœur rempli de la céleste

Flamme d'amour qui brûle sur les routes... »

Pablo Neruda (à 17 ans).

Jean-Paul MORVILLIER

Paru dans les cahiers de l'animation Vacances loisirs n° 50, 2ème trimestre 2005

3.4

Exemple d'un module de sensibilisation à l'interculturel réalisé dans le cadre d'un BPJEPS, aux Ceméa Bourgogne

■ Introduction

Les animateurs, dans l'exercice de leur profession, sont en permanence confrontés aux différences culturelles et à la relation à l'autre. Appréhender les situations, décrypter, problématiser, interpréter les communications et intervenir dans les relations interculturelles font parti du quotidien des animateurs. Il nous semble important, en tant que mouvement d'éducation, de traiter cette question prégnante dans la formation professionnelle de l'animation.

Partir, vivre, travailler dans un autre pays européen ou du monde, être confronté à d'autres langues, d'autres repères et fonctionnements sociaux peuvent contribuer à appréhender l'interculturel quotidien.

Ce module a été élaboré par Myriam Fritz Legendre des Ceméa Bourgogne, à l'occasion d'une préparation au départ en Italie, pour des animateurs professionnels dans le cadre d'une formation professionnelle BPJEPS. Il s'est appuyé sur les travaux réalisés dans le cadre de différents BAPAAAT, BPJEPS et DEJEPS par différentes associations territoriales des Ceméa et Gundela Thies, militante des Ceméa et permanente de l'AGFJ – partenaire allemand. Il s'agissait de lier l'interculturel quotidien avec l'interculturel international, pour préparer des animateurs à partir et à vivre une expérience de 3 mois dans un autre pays européen. Projet soutenu par le programme européen Léonardo et différents conseils régionaux.

Ce module est un exemple parmi d'autres. D'autres travaux sur l'interculturalité sont menés par une dizaine d'associations régionales des Ceméa, dans le cadre des formations professionnelles de l'animation, à travers différents types d'actions: des rencontres et des échanges de pratiques franco-allemands et européens, des modules de formation franco-allemands, des immersions professionnelles de 15 jours ou de 3 mois dans un autre pays européen, des modules traitant des dimensions internationales, européennes et interculturelles.

■ Présentation du module

Il se réalise en 2 séquences avec les objectifs suivants:

- Sensibiliser à la question de l'interculturel
- Découvrir les incontournables éducatifs de tout départ :
 - travail sur les représentations
 - travail sur la communication et la sensibilisation à la langue
- Travailler sur la préparation au départ.

Il est décomposé en deux séquences :

- Un travail centré sur les concepts de représentations, stéréotypes, préjugés et sur la sensibilisation linguistique.
- Un travail sur le projet concret de départ.

Les contenus des deux séquences sont:

- Définir les représentations : se rendre compte que tout le monde a une vision subjective du monde. Les représentations jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives : elles sont le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental. La « réalité » passe à travers de nombreux filtres et nous ne sommes jamais objectifs. Les représentations, c'est ce que chacun sait, pense, croit, rêve à propos de quelque chose.
- Réaliser que nous avons chacun une appréhension singulière du monde, fondée sur qui nous sommes, en tant qu'individualité et être appartenant à une société.
- Appréhender la langue comme source de créativité et outil pour découvrir le contexte de l'autre.
- Travailler les partis pris éducatifs d'un projet européen et international : la préparation, la sortie du territoire, l'arrivée et l'accueil, le retour et les impacts, la prise en compte de l'environnement (histoire, contexte du pays), les représentations, la langue, le travail en équipe internationale.

NB : Définitions

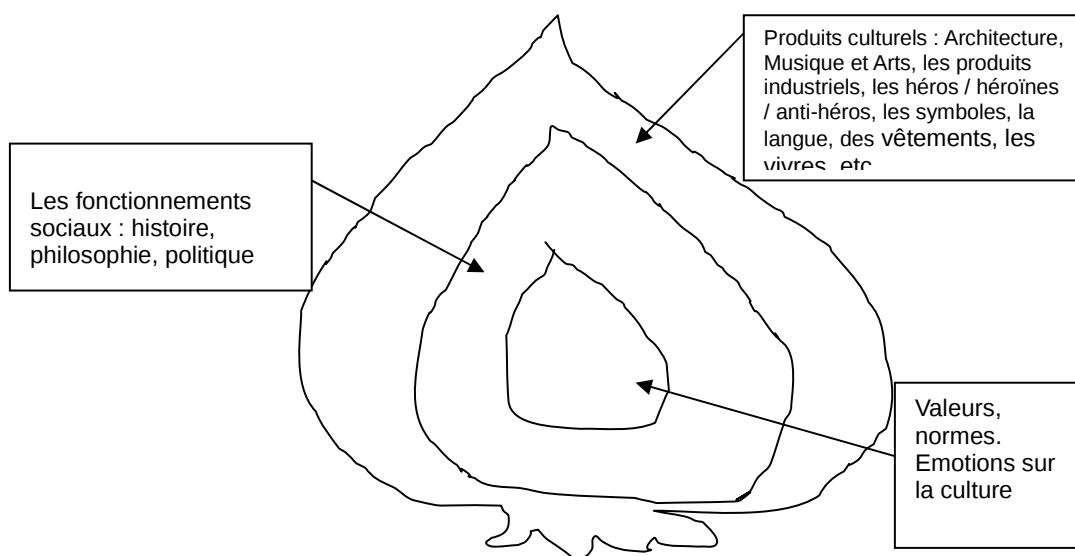
- Les représentations : c'est l'image qu'un individu se fait d'une situation. Elle est au confluent des sensations et de la mémoire. Les représentations, c'est ce que chacun sait, pense, croit, rêve à propos de quelque chose.
- Le préjugé : peut être défini comme une « *attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale* » (Fischer, 1987) Le préjugé a deux dimensions essentielles : l'une cognitive, l'autre comportementale. En général le préjugé est négatif et a donc pour conséquence une discrimination.
- Le stéréotype, quant à lui, « *désigne les catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus* » (Fischer, 1987) Les stéréotypes correspondent donc à des traits ou des comportements que l'on attribue à autrui de façon arbitraire. En ce sens, les stéréotypes sont une manifestation des préjugés.

■ Exemples d'activités

Les différents supports pédagogiques présentés dans ce document sont issus des outils pédagogiques en cours d'élaboration : un fichier franco-allemand « Langue, animation et communication interculturelle » et un carnet pédagogique franco-espagnol sur le pourquoi et le comment d'un projet international.

- « Je me présente en me représentant par un dessin »
Première activité autour de la représentation de soi. Pour se présenter, chacun dispose d'une feuille de papiers, de feutres, de post-it, de crayons et a dix minutes pour proposer une représentation de lui-même qu'il présentera aux autres.
- « Je découvre que je me représente le monde dans lequel je vis »
Deuxième activité autour de la représentation du monde qui nous entoure. Travail à partir des illusions d'optique. A partir d'une même image, nous ne voyons pas la même chose.

- « Travail sur les stéréotypes (arrêt image) »
Nous avons une représentation des autres groupes sociaux, des autres peuples qui est codifiée. Travail à partir de tableaux vivants (les japonais, les chinois, les espagnols, etc.)
- « Travail sur les illusions optiques » Il s'agit de travailler sur les perceptions différentes d'une même image: la jeune femme et la vieille femme, la grenouille-cheval etc (<http://www.pedagopsy.eu/page22.htm>).
- « Le baromètre d'opinions » C'est une méthode qui permet de travailler sur les préjugés.
- « Polyglotte » et « Le robot » : deux jeux de sensibilisation linguistique qui favorisent l'appréhension des langues à travers le jeu.
- « Les états mentaux ». C'est une méthode qui permet de se projeter dans les différentes étapes d'un départ ou d'un accueil, à partir de ses propres souvenirs. Elle a pour objectif d'aborder les différents états d'esprits « Estados mentales », pensées, réflexions, sentiments qui peuvent traverser chacun et chacune lors d'une préparation au départ ou à l'accueil.
- L'oignon interculturel. Cette méthode est une modification du schéma de « l'iceberg de la culture » sur la base des penseurs sur l'interculturel : Hagedorn et Kohl. La première couche du cercle/ oignon concerne les produits connus de la culture comme : architecture, musique et Arts, produits industriels, héros / héroïnes / anti-héros, symboles, langues, vêtements, les vivres, etc. La deuxième couche concerne les fonctionnements sociaux : l'histoire, la philosophie, la politique, etc. Le centre de l'oignon concerne les valeurs et normes de l'autre culture mais aussi les émotions qui leurs sont attachées. L'image qui se forme est comparable à un oignon parce que en épluchant cet oignon, on peut parfois pleurer si nous découvrons le centre/ les émotions.



D'après le module mené par
Myriam Fritz Legendre, directrice des Ceméa Bourgogne (2009), directrice du département des
Politiques et des Pratiques, des Relations européennes et internationales (2006-2008)
Gundela Thies, militante des Ceméa et permanente de l'AGFJ, partenaire allemand

3.5**Partenariat éducatif dans l'espace Euromed, en 2008**

A l'initiative des Ceméa, un premier forum euro méditerranéen des partenaires éducatifs s'est tenu en novembre dernier à Aix-en-Provence.

Nous revenons ici sur les enjeux d'un partenariat éducatif dans l'espace euro-méditerranéen et la signification toute particulière que revêtirent ces premières rencontres entre acteurs des sociétés civiles des pays du nord, du sud de l'Europe et des rives de la méditerranée.

VEN

Préalablement, pouvez-vous nous présenter ce qu'on appelle aujourd'hui l'espace euro-méditerranéen?

Dorothee Schmid

L'espace euroméditerranéen est née en 1995, à la conférence de Barcelone, qui a lancé le partenariat européen entre l'Europe des 15 et 12 pays partenaires du sud de la Méditerranée. C'est d'abord un espace de coopération Nord-Sud en méditerranée, le but de la construction de cet espace a été d'arriver à le développer économiquement et à le stabiliser politiquement. Après cette conférence, l'union européenne, les européens, ont mis en place toute une série de politiques en direction du sud pour remplir leurs objectifs de développement et de stabilisation. Il y a à la fois des politiques régionales qui impliquent l'ensemble des membres partenaires présents à la conférence et des politiques bi-latérales avec chacun des pays du sud de la méditerranée. L'action des Ceméa s'inscrit dans le cadre des programmes de coopération au niveau régional en méditerranée, notamment les programmes Jeunesse. L'UE subventionne la coopération régionale en méditerranée sur des thèmes particuliers tels que les activités de jeunesse, mais aussi des activités strictement culturelles comme des programmes de préservation du patrimoine archéologique ou de muséographie, des programmes de développement des réseaux de transports en méditerranée, de préservation de l'environnement à portée régionale et qui concernent plusieurs états. Et il y a des programmes bi-latéraux avec tous les pays du sud, le Maroc étant le pays où ces programmes sont le plus développés, avec une coopération très intense avec l'UE.

Ce partenariat euroméditerranéen a évolué depuis 1995, d'une part parce que la région Méditerranée a connu divers bouleversements dont les plus importants ont été les retombées du 11 septembre 2001, d'autre part l'UE s'est élargie avec de nouveaux états membres de l'Europe centrale et orientale, qui n'ont pas forcément un tropisme méditerranéen ou une perspective méditerranéenne très forts, Chypre et Malte ayant d'une autre côté intégré l'UE comme membres pleins. D'un autre côté, la Mauritanie et l'Albanie sont entrées tardivement dans le périmètre Euromed.

A cela il convient d'ajouter une autre initiative avec le lancement de l'union pour la méditerranée, portée par la France en 08 avec l'idée de compléter cet espace de coopération avec de nouveaux pays et de redynamiser la coopération. Ce projet a permis de remobiliser l'intérêt du grand public sur l'actualité de la méditerranée. Il rassemble 43 pays, soit un peu plus qu'Euromed, pour des coopérations « concrètes », mais ne parvient pas en dépasser les clivages politiques et culturels en Méditerranée. Quant à la Turquie, elle se situe aujourd'hui dans un entre deux, puisqu'elle fait partie du partenariat

Euromed et qu'elle est entrée en négociations en 05 pour adhérer à l'UE; en fait, un des objectifs de l'UPM consistait à remettre la Turquie du côté des pays méditerranéens et de la détourner ainsi de l'objectif européen. Actuellement la négociation est bloquée et la Turquie a accepté de venir à cette UPM, elle peut choisir d'être dedans ou pas, mais cela ne l'intéresse pas vraiment. La Turquie ne s'identifie pas à la culture arabe et se méfie de l'espace méditerranéen, du fait de l'histoire difficile de l'ex-empire Ottoman dans cette région ; rappelons qu'au moment de sa création la République turque a été amputée de l'essentiel des territoires méditerranéens de l'Empire.

La Turquie s'intéresse aujourd'hui davantage au Moyen orient, non sans réflexes d'influence un peu néocolonialistes sur ses anciennes possessions, lorsqu'elle n'a pas une attitude traditionnelle de rivalité d'empire comme avec l'Iran.

Le vrai moteur du projet Euromed aujourd'hui est l'économie parce que c'est ce que l'UE sait faire ; la commission européenne gère la coopération financière; sa compétence est d'abord commerciale et économique.

Une seconde raison est que le partenariat euroméditerranéen repose sur le pari qu'il va entraîner des changements politiques et sociaux à partir de la modernisation des structures économiques et de la croissance, qu'en libéralisant les économies des pays du sud de la méditerranée, « on » va démocratiser ces pays, la réforme économique déclenchant une réforme politique et un développement social.

On peut dire aujourd'hui que 80% des activités du partenariat Euromed sont économiques et qu'il y a eu très peu de coopération concrète autour des questions politiques parce que celles-ci sont très conflictuelles. La coopération économique reste pour le moment le sujet consensuel qui correspond aux attentes de développement de ces pays.

Nathalie Guénard

Je voudrai aborder trois points qui expliquent notre place de mouvement d'éducation dans cet espace Euromed.

Le premier est notre propre connaissance de cet espace et de son histoire coloniale, et d'avoir une posture non colonialiste des associations. Il faut aussi être vigilant par rapport aux phénomènes d'idéalisation culturelle des pays. Il nous faut approfondir, cette connaissance en particulier pour mieux décrypter la politique d'instrumentalisation conduite par le gouvernement français, face à laquelle les acteurs éducatifs de la société civile doivent résister et proposer/opposer une contre culture. En s'alliant les associations peuvent/pourront travailler ensemble pour pouvoir interroger les politiques dans le nord et dans le sud.

Dans la suite du processus de Barcelone, il faut souligner que le partenariat est essentiel parce qu'il s'agit pour tous les acteurs éducatifs de la société civile d'unir leurs forces pour avoir plus de poids et pour résister aux risques d'instrumentalisation.

Le troisième point concerne le bilan de ce processus pour dire que le volet culturel est le plus réussi à côté des volets politiques et économiques.

Dorothee Schmid

Effectivement, ce volet a été le mieux réussi en termes d'échanges, de projets éducatifs, de création de réseaux entre sociétés civiles du nord et du sud, avec cependant une nuance forte, à savoir que nous sommes rentrés depuis quelques années, dans une période de politique répressive sur la circulation des personnes en méditerranée qui pèse sur les projets de coopération.

Les politiques migratoires instrumentalisent aujourd'hui un discours sécuritaire, amalgamant migration, terrorisme et insécurité.

Notons d'un autre côté que, dans certains pays comme au Maroc on constate que le terrain associatif peut constituer un lieu de construction d'un projet alternatif de société émergeant, et qui n'est plus pris en charge par la sphère politique parce que les militants sont partis dans l'associatif.

VEN

Un premier forum des différents partenaires éducatifs s'est donc tenu en novembre 2008, qui sont ces partenaires et pourquoi ont-ils été invités?

Katja Sporbert

Ce forum est un espace en construction qui permet de mettre en commun les diverses expériences et pratiques pédagogiques et leur analyse.. Et de ce fait il y a plusieurs types de partenaires. Les invitations à ce forum se sont faites sur des valeurs communes à un niveau politique et à un niveau pédagogique. Certaines des associations partenaires ont une histoire commune avec les Ceméa français comme les Ceméa du Liban, les Ceméa du Piémont. D'autres partenaires plus récents ont été invités parce qu'ils sont engagés sur des actions concrètes. C'est le cas du partenaire marocain Al Mawahib avec les Ceméa de Picardie sur un projet concerté de formation d'animateurs volontaires ; du partenaire tunisien « les Amis du Belvédère » sur des échanges de jeunes, et sur les questions d'environnement avec la JPA de l'Aisne organisateur et partenaire local des Ceméa Picardie avec qui ils partagent les démarches pédagogiques

Nathalie Guénard

Notre choix ne tient pas compte de la logique de l'UE ; Pour certains l'invitation s'est faite, sur les actions qu'ils conduisent, comme la Lituanie qui travaille sur la reconnaissance de l'éducation non formelle, du temps extra scolaire dans l'espace européen, alors qu'elle ne partage pas forcément nos valeurs d'éducation populaire.

Notre objectif en organisant ce forum était aussi de proposer un cadre qui puisse favoriser de réelles rencontres sur les questions de jeunesse et d'éducation non formelle, un décloisonnement et permettre la confrontation des pratiques et des différents projets, dans ce cadre les participants ont pu retravailler sur des principes éducatifs communs , sur une conception commune de la préparation d'une rencontre internationale, sur le choix d'une démarche commune sur le travail autour des langues Autant d'éléments qui sont essentiels à la réalisation d'une vraie rencontre, car il ne suffit pas de mettre les gens dans un même espace pour dire qu'il y ait rencontre, il faut un cadre.

C'est pour cela que nous avons invité des partenaires tchèques, polonais, lituaniens plutôt liés à la Baltique à rencontrer des partenaires tunisiens, marocains turcs.

Cet espace peut permettre d'aborder les clivages qui existent souvent à deux niveaux, au sein même de la société civile d'une part et par rapport au risque d'instrumentalisation de la société civile liée aux politiques actuelles. Ainsi le partenaire marocain a rappelé qu'au nord aussi les sociétés civiles doivent interpeler leurs états et que l'instrumentalisation ne concerne pas seulement les associations du sud de la méditerranée.

VEN

Parmi les objectifs qui fondent un partenariat éducatif, vous avez rappelé l'importance de la dimension historique, il y aussi des enjeux actuels communs comme la circulation des jeunes et d'autres plus conflictuels ?

Katja Sporbett

Les Ceméa n'ont pas initié ce forum pour faire un simple inventaire des projets, et étudier ceux qu'on voudrait reconduire. Il y avait plusieurs préoccupations. D'une part pour parler de l'espace Euromed entre acteurs éducatif à partir d'échanges sur leurs projets éducatifs anciens et nouveaux; et pour que tous ces partenaires, de longue date ou plus récents du nord et du sud, discutent de leurs pratiques dans cette nouvelle réalité politique qu'est l'espace Euromed. Les associations veulent ainsi réfléchir sur leurs actions avec les jeunes générations. Elles constatent qu'il est devenu difficile aujourd'hui de faire circuler librement des jeunes, par exemple les jeunes marocains reçoivent difficilement leurs visas pour partir sur un échange de jeunes en France ou dans un autre pays européen, car les technocrates de la « forteresse » Europe les en empêchent. Il y a 20 ans, la circulation des citoyens marocains en Europe n'était pas aussi limitée.

D'autre part la question du partenariat éducatif est une volonté forte des associations du sud pour se retrouver, et pour sortir d'un cloisonnement qui n'est plus seulement Nord - Sud mais qui est aujourd'hui inter sud.

Un autre enjeu portait sur la prise en compte de l'environnement dans les différents projets éducatifs. Les espaces publics et leur « utilisation durable » sont aujourd'hui une préoccupation réelle et vécue. Les partenaires du sud ont exprimé une demande d'échanges, de formation avec les autres sur l'éducation relative à l'environnement.

Un dernier enjeu à souligner dans ce forum a été l'effet miroir des méthodes de travail utilisées sur les méthodes de travail utilisées dans les actions

Chacun a pu s'exprimer en français, en anglais, en arabe ou dans sa langue maternelle avec une traduction dans ces trois langues Par rapport au cadre de travail mis en place, nous avons constaté que le rapport à l'écrit, le processus de travail en commun par affichage n'a pas le même sens pour tous. Le rapport à l'oralité et à l'écrit est très différent. Le collègue de l'Institut Canaan nous a exposé pourquoi lui et ses collègues palestiniens n'avaient pas confiance dans l'écrit qui ne légitime pas le sens ; en revanche la parole et l'action même légitiment un engagement commun; tandis que pour le collègue de l'association lithuanienne, l'écrit signifiait bien qu'il y avait eu une production commune et de ce fait, légitimée.

Nathalie Guégnard

Un autre élément fondamental est quelle vision du monde on veut promouvoir, notre projet entend se démarquer des amalgames et des représentations très fortes comme le clash des civilisations.

Et les désaccords qui peuvent exister ne doivent pas empêcher de travailler ensemble; ils

font partie de la connaissance mutuelle, on est pas obligé d'être d'accord sur tout pour engager un partenariat.

Dorothee Schmid

Il me paraît très important de pouvoir formaliser une définition de cet espace éducatif Euromed. Il s'agit d'abord de permettre une mise en commun des pratiques existantes, de comprendre ce qui se passe politiquement, l'environnement politique dans cet espace Euromed pour pouvoir faire des choix et projeter des actions communes euro-méditerranéennes.

Il faut que pour cela que les associations, de leur place spécifique, fassent remonter les souhaits des sociétés civiles du sud de la méditerranée; de même que leurs réflexions sur le passé comme sur leur propres visions du monde actuel. Et celles de leurs pays; et nous savons qu'il y a aussi des clivages au sein de la société civile sur leur propre vision du monde, par exemple sur la laïcité. Ces difficultés existent et les pays du nord ne peuvent pas se contenter de faire valoir uniquement leur technicité, de transmettre un savoir faire en occultant ce contexte; car les risques de régression éducatives existent effectivement.

Le cloisonnement Sud-sud est aussi un vrai tabou politique, qu'il faut pouvoir traiter, la religion est présente partout, les frontières sont fermées, ce qui rend les relations encore plus difficiles, par ex entre le Maroc et l'Algérie.

En ce qui concerne le discours écologiste qui est en train d'émerger aujourd'hui dans les pays du sud; c'est une vraie prise de conscience des enjeux publics liés en particulier à la dégradation de l'environnement et au développement du tourisme.

VEN

Comment analysez-vous le non dit sur les questions qui font clivage, la condition des femmes, la laïcité ?

Katja Sporbert

Les questions qui font clivage entre réalité politique et volonté éducative. ont été discutées informellement, mais n'étaient pas à l'ordre du jour de ces premières rencontres.

Dorothee Schmid

Les sociétés civiles peuvent jouer un rôle d'acteur politique, de changement voire de résistance; mais il ne faut pas oublier que le contexte n'est pas du tout le même au nord qu'au sud; les contraintes ne sont pas du tout les mêmes, les sociétés civiles au sud n'ont pas les mêmes moyens, et on ne peut pas avoir les mêmes exigences politiques vis à vis d'elles, même si elles sont un réservoir du politique. Le rôle et la place qu'on leur laisse occuper dans l'espace public de leur pays conditionne les positions qu'elles peuvent prendre dans le débat sur telle ou telle question de société. Pour pouvoir prendre position, il faut qu'elles soient déjà en mesure de parler et de savoir si elles ont le droit de délivrer des messages. Le Maroc par exemple se vante d'avoir une société civile dynamique; or la société civile y joue souvent un rôle de diversion, traitant les sujets sociaux les plus difficiles à la place de l'Etat, ou encore détournant l'attention du public des vraies questions politiques. La question de l'émancipation de la femme y est par exemple hyper instrumentalisée.

Beaucoup d'actions sont menées par des associations de femmes, qui sont dans des

situations très ambiguës, elles ont des principes mais elles ne peuvent pas les faire valoir dans leur relation à l'état marocain qui bloque toute évolution; du coup il peut leur arriver de tenir un double discours sur le statut de la femme

Si la société civile au Maroc est si dynamique c'est surtout parce qu'elle n'empiète pas sur des questions dérangeantes pour la monarchie.

Katja Sporbert :

Je vais répondre à cette question, en reprenant les propos d'Anis Gandeel, participant pour l'Institut Canaan de Gaza au forum qui a dit que ce premier espace a permis de se donner une base de principes communs et explicites pour continuer le travail; ce qui constitue une première! Cela va permettre de préciser les thématiques de travail et d'élargir l'espace à d'autres participants.

Un autre forum est prévu dans ce sens en Tunisie ou au Maroc fin 2009, début 2010.

VEN

Quels impacts peuvent avoir des actions culturelles?

Dorothee Schmid

La culture est extrêmement contrôlée dans les pays du sud, n'oublions pas que des espaces. de rencontres comme ce forum sont en soi très libérateurs pour les participants qui y ont la possibilité de prendre la parole et la liberté de réfléchir; cet espace est un axe commun aux deux rives de la méditerranée; il faut continuer à travailler sur cet espace et sur ce qu'il signifie et être très attentif à ce qui relie les gens et ce qui les clive; les gens doivent mesurer à quoi peut leur servir cet espace Euromed et quelles revendications réalistes les sociétés civiles peuvent y tenir d'un point de vue éducatif et culturel.

Partir, accueillir : cela s'apprend

Lorsque les Ceméa PACA ont décidé d'accueillir à Aix-en-Provence ce forum Euromed, je n'imaginais pas la richesse d'une telle rencontre.

Tout d'abord, et jusqu'à leur arrivée, j'ai douté de la capacité de chacun des participants à franchir toutes les barrières administratives, financières, culturelles, pour se retrouver au cœur de l'hiver, à Aix-en-Provence...

Cette volonté de rencontrer l'autre, malgré les différences de pratiques éducatives et de culture, les efforts de chacun pour mieux s'écouter, se comprendre m'ont impressionnée.

Ces 5 jours ont alterné informations théoriques sur les échanges Nord Sud, jeux linguistiques, travaux de groupes sur les conditions du départ et de l'accueil...

La réflexion personnelle que chacun a pu conduire grâce au travail collectif, les acquisitions que la pratique d'activités a permises, me paraissent avoir réuni les conditions favorables à la mise en œuvre de projets centrés sur de réelles rencontres internationales.

Nous étions loin, très loin de la construction de demandes de subventions pour la mise en œuvre de voyages touristiques exotiques d'où certains groupes de jeunes reviennent avec des représentations fausses des réalités humaines du pays visité et avec des attitudes encore plus négatives qu'avant leur départ.

Marie-Lou CESARO

Dorothee Schmid, Nathalie GUEGNARD, Katja SPORBERG
Cf Vers l'éducation nouvelle, VEN n° à paraître octobre 2009

4

Annexes

4.1

Les Journées d'études « L'interculturel, enjeu de politique éducative » 17-20 Mars 2005 à Montpellier

A la suite de travaux réalisés sur les pratiques éducatives liées à l'interculturel et à l'international, les Ceméa ont voulu mener avec leurs partenaires une réflexion collective sur l'interculturel comme enjeu de politique éducative.

150 participants (70 venant d'autres pays), des éducateurs, des enseignants, des animateurs professionnels, des travailleurs sociaux, des décideurs associatifs, des décideurs politiques, des chercheurs pour confronter leurs expériences et leurs analyses sur la question de l'interculturalité.

■ Des choix pédagogiques

Pour mettre en place ce séminaire, un **comité de pilotage européen** composé de plus de 25 personnes représentant 5 organisations s'est réuni une dizaine de fois.

Une équipe d'encadrants et d'intervenants composée de militants de nos associations.

Les équipes se sont préparées pour donner la parole aux participants et pour faire aboutir les travaux selon des objectifs précis et décidés collectivement.

Une organisation pédagogique donnant une part importante au **dialogue** : un temps de travail conséquent par **ateliers** (9 heures).

Des ateliers conçus par **entrée thématique** essayant de couvrir l'ensemble des champs éducatifs au service d'une éducation globale. Pour mieux appréhender la diversité des participants, **une organisation différenciée a été prévue** : chaque atelier a sa propre approche.

Pour être **en lien avec le territoire local**, nous avons, en plus de l'élaboration avec notre association territoriale, fait appel à des ressources locales : le CRDP, l'IUFM.

Un engagement militant, des bénévoles se sont mis au service d'un travail collectif. Cette force associative est importante car elle illustre aussi des savoir-faire issus de la société civile en action et sur des modes non marchands.

Ces journées d'études ont été réalisées en partenariat avec les partenaires européens des Ceméa : le Jugendbildungszentrum Blossin (Allemagne), le Centre Jordan (Pologne), les Ceméa de Belgique et les Ceméa d'Italie

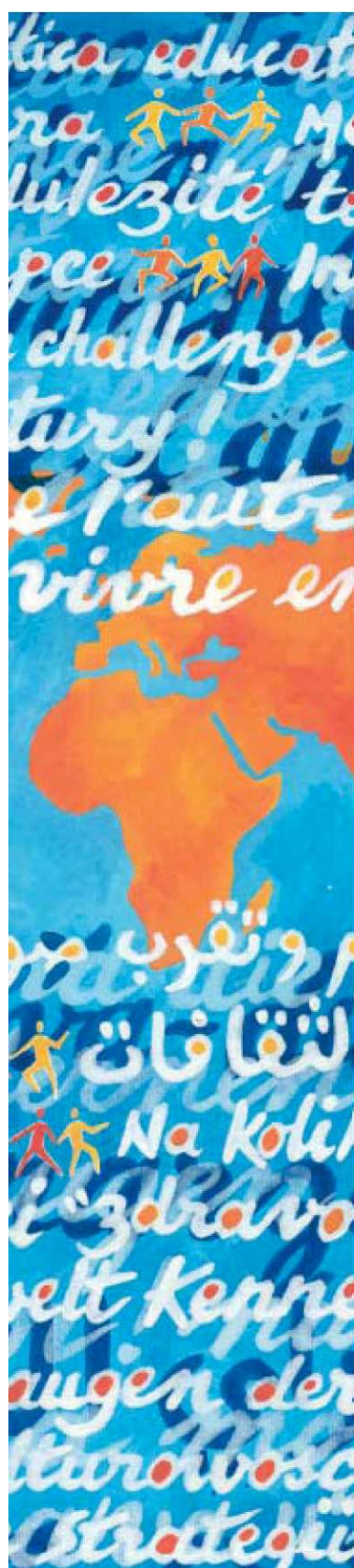
Avec la participation du CDDP et de l'IUFM de Montpellier

Avec le soutien du Programme Européen Jeunesse de la Commission européenne, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse et du Ministère des Affaires Etrangères.

Avec le soutien et le parrainage de la Région Languedoc- Roussillon, de la Ville de Montpellier, du Rectorat, de l'Académie, de la DRDJS.

Jeudi 17 mars 2005 : Accueil au CRDP : installation et découverte de l'interculturel dans la ville,
19h : Accueil et cocktail à l'Hôtel de Région par Madame Collerais, Vice Présidente du Conseil Régional

Vendredi 18 mars 2005	Samedi 19 mars 2005	Dimanche 20 mars 2005
10h-11h Ouverture Animation par Jean-Luc Bernet, Ceméa du Languedoc Roussillon Interventions : Gilles Guillon, Président des Ceméa Languedoc Roussillon Monika Stachnik-Czapla du Centre Dr H. Jordan, Cracovie (Pologne) Fabrice Mongiat, Directeur du Département chargé des Politiques et Pratiques des Relations Européennes et Internationales des Ceméa (France) André Alessio, Directeur de la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports Maryse Ardit, Vice-Présidente du Conseil Régional du Languedoc Roussillon, Septimanie Christian Nique, Recteur de l'Académie de Montpellier 11h-13h: Regards croisés à quatre voix – Table-ronde « L'interculturel : enjeu de politique éducative », animée par Stefano Vitale, directeur des Ceméa du Piémont (Italie) Malek Chebel, écrivain et anthropologue, spécialiste du monde arabe et de l'islam Pedro A. Cantero, chercheur, écrivain, professeur d'anthropologie à l'Université Pablo de Olavide de Séville (Espagne) Dr. Mongezi Guma, Directeur de la Commission pour la promotion et la protection des droits culturels, religieux et linguistiques en Afrique du Sud 13h-15h : Remise officielle de la bande dessinée franco-allemande « Hanna et Chloé » en présence de Madame Eva Beccaria, Adjoint au Maire représentant de Madame Hélène Mandroux, Maire de Montpellier. 15h30-18h30 : Ateliers 19h30 Vernissage des expositions de l'artiste peintre Jean-Yves André et des peintres régionaux, Buffet et soirée festive « danse et musique traditionnelles occitanes », animée par l'association « la Cosconihla ».	9h-15h30 : Travail en ateliers 17h30-18h30 : Deux conférences-débats au choix : • Catherine Amelineau, chargée de mission Europe à la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports : <i>Informations sur l'interculturel dans l'éducation non-formelle dans le cadre du Programme Européen Jeunesse.</i> • Jacques Pelous, directeur de l'IUFM de Montpellier : <i>Informations sur la place de l'interculturel dans la formation des enseignants et dans l'éducation formelle.</i> 19h30 Buffet suivi d'une soirée festive : Roland Ramad et Pierre Chanliau, auteurs, chanteurs, compositeurs feront chanter et danser sur de la chanson française « matinée » de world musique, rock, reggae et rythm'n blues.	9h-10h : échanges croisés sur les travaux réalisés en ateliers 10h-11h45: Table ronde, débat – Conclusions, perspectives Eliane Deproost, Directrice du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme en Belgique – Présidente de la FICEMEA, animatrice de la table ronde Françoise Fouquet, Responsable du bureau emploi et solidarité à l'Office franco-allemand pour la Jeunesse Alexandre Polack, attaché parlementaire de Robert Navarro, parlementaire européen de la région Languedoc Roussillon Ralph Meisel, Directeur des Relations Internationales, Jugendbildungszentrum Blossin, Allemagne Jacques Rougetet, adjoint au chef du Bureau des échanges de jeunes et du sport de haut niveau, Ministère des Affaires Etrangères. Olivier Gagnier, département de l'éducation, des formations des enseignements et des métiers à la délégation au développement et à l'action internationale au Ministère de la Culture et de la communication. Emmanuel N'Doye, ENDA-GRAF, Sénégal Jacques Demorgon, philosophe et sociologue, spécialiste de l'éducation interculturelle. 11h45-12h30 : Clôture Bruno Chichignoud, Directeur des Ceméa Languedoc Roussillon Jacques Demeulier, Directeur Général des Ceméa France



JOURNÉES D'ÉTUDES

L'interculturel enjeu de politique éducative

SÉMINAIRE EUROPÉEN

à Montpellier

du 18 au 20
mars 2005



AVEC LE SOUTIEN NATIONAL



L'interculturel :

Placé depuis toujours au cœur de l'action et de la réflexion des Ceméa et de leurs partenaires, **l'interculturel** est aujourd'hui un des enjeux majeurs de nos sociétés. Des **positionnements éducatifs** et des **propositions pédagogiques** doivent, dans ce contexte, être construits à partir de regards croisés européens et internationaux.

Nous voulons travailler, réfléchir, confronter nos points de vue pour affirmer que **l'interculturel** n'est pas seulement un support d'animation, une approche pédagogique mais bien un état d'esprit, une **stratégie** qui entraînent un ensemble de conséquences économiques, sociales, éducatives et politiques.



Illustration : J.Y. ANDRÉ

Le développement de la mondialisation et son cortège d'inégalités accentuées, de déséquilibres régionaux, de bouleversements et de conflits créent des situations complexes et contradictoires, sources possibles d'incompréhensions, de communautarismes, voire d'exclusions. Cela favorise aussi une standardisation et une homogénéisation vers une sorte de metaculture globale superficielle et souvent mercantile.

Dans une autre conception du monde, **l'hétérogénéité**, la **diversité** et le **brassage culturel** ne doivent-ils pas être pensés dans de nouvelles approches ? La composition plurielle de la société et la **mobilité européenne et internationale** ne devraient-elles pas être inscrites dans une conception des rapports humains où **l'altérité** est une valeur qui nécessite un **apprentissage** ? N'est-il pas urgent de trouver des stratégies possibles pour **une éducation à l'interculturel** au plan politique, social et éducatif ?

Pour arriver à créer une **Europe interculturelle** et une **autre mondialisation**, ne faut-il pas d'abord apprendre à connaître les autres et apprendre à se connaître soi-même, ceci dans un apprentissage permanent ? Ne faut-il pas aujourd'hui être conscient de sa propre culture, de ses références et entrer dans un **dialogue** réel avec les autres pour pouvoir ensuite **construire des solutions ensemble** ?

Ces trois journées de réflexion ont pour objectif de :

- **Capitaliser, mutualiser** et mieux comprendre les politiques éducatives dans chaque pays, ainsi que les pratiques d'éducation à **l'interculturel** des différents partenaires.
- **Définir les positionnements** que nous pouvons promouvoir pour une éducation interculturelle. Quelle éducation interculturelle ? Quelles pratiques éducatives ? Quelles compétences pour les acteurs éducatifs et sociaux ayant une dimension interculturelle ?
- **Renforcer les moyens d'action** pour le développement qualitatif et quantitatif des formations des acteurs sociaux et éducatifs pour une éducation interculturelle.

© Ceméa

enjeu de politique

Programme

Jeudi 17 mars 2005

A partir de 15 h

Accueil, installation et découverte de l'interculturel dans la ville

Vendredi 18 mars 2005

9 h - 10 h

Accueil

10 h - 11 h

Ouverture animée par Jean-Luc BERNET, *Ceméa Languedoc-Roussillon*

Gilles GUILLON, *président des Ceméa Languedoc-Roussillon*

André ALESSIO*, *directeur de la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports*

Maryse ARDITI, *vice-présidente du Conseil Régional du Languedoc-Roussillon, Septimanie*

Christian NIQUE, *recteur de l'Académie de Montpellier*

*Un représentant du Centre Dr H. Jordan de Cracovie (Pologne)**

Fabrice MONGIAT, *directeur du département chargé des politiques et pratiques des relations européennes et internationales des Ceméa (France).*

11 h - 13 h

Regards croisés à quatre voix - Table ronde animée par Stefano VITALE, *directeur des Ceméa du Piémont (Italie)*

Jacqueline COSTA-LASCOUX, *directrice de recherche au CNRS, directrice de l'Observatoire de l'immigration et de l'intégration*

Malek CHEBEL, *écrivain et anthropologue, spécialiste du monde arabe et de l'islam*

Pedro A. CANTERO, *chercheur, écrivain, professeur d'anthropologie à l'Université Pablo de Olavide de Séville (Espagne)*

Dr Mongezi GUMA, *président de la Commission pour la promotion et la protection des droits culturels, religieux et linguistiques en Afrique du Sud.*

13 h - 15 h

Apéritif à la Maison des Relations Internationales offert par la Mairie de Montpellier, en présence de Hélène MANDROUX, *Maire de Montpellier*. Remise officielle de la bande dessinée franco-allemande « Hanna et Chloé ».

15 h 30 - 18 h 30

Ateliers

19 h 30

Vernissage des différentes expositions, buffet et soirée festive « danse et musique traditionnelles occitanes », animée par l'association « la Cosconilha ».

éducative

Samedi 19 mars 2005

9 h - 15 h 30

Travail en ateliers

17 h 30 - 18 h 30

Deux conférences-débats au choix :

Catherine AMELINEAU, *chargée de mission Europe à la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports* : informations sur **l'interculturel dans l'éducation non formelle** dans le cadre du Programme Européen Jeunesse.

Jacques PELOUS, *directeur de l'IUFM de Montpellier* : informations sur **la place de l'interculturel dans la formation des enseignants et dans l'éducation formelle**, présentation des programmes d'échanges européens « Socrates » et « Grundtvig ».

19 h 30

Buffet suivi d'une soirée festive : Roland Ramade et Pierre Chanliau, auteurs, chanteurs, compositeurs feront chanter et danser sur de la chanson française « mâtinée » de world musique, rock, reggae et rythm'n blues.

Dimanche 20 mars 2005

9 h - 10 h

Échanges sur les travaux réalisés en ateliers

10 h - 11 h 45

Table ronde, débat – Conclusions, perspectives

Éliane DEPROOST, *Directrice du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme en Belgique – Présidente de la FICEMEA, animatrice de la table ronde*

Un représentant de la DG Éducation et Culture de la Commission Européenne*

Robert NAVARRO, *parlementaire européen de la région Languedoc-Roussillon*

Doris PACK, *parlementaire européenne allemande*

Un représentant du Ministère des Affaires Étrangères*

Un représentant de l'Institut Canaan de Gaza* (Palestine)

Jacques DEMORGON*, *philosophe et sociologue, spécialiste de l'éducation interculturelle*.

11 h 45 - 12 h 30

Clôture

Bruno CHICHIGNOUD, *Directeur des Ceméa Languedoc-Roussillon*

Jacques DEMEULIER, *Directeur général des Ceméa (France)*.

12 h 30

Repas

*Intervenants sollicités

La version anglaise de ce programme est disponible sur le site www.cemea.asso.fr ou peut être envoyée à la demande.

© Ceméa

INFORMATIONS PRATIQUES

• Hébergement - Restauration

L'hébergement et la restauration (repas midi et soir) sont prévus pour tous les participants.

• Lieux des journées d'études

Elles se dérouleront sur un ensemble d'équipements culturels et de structures d'accueil dans la ville de Montpellier. L'accueil des participants et l'ouverture des Journées auront lieu **au CRDP – Allée de la Citadelle – 34000 MONTPELLIER** (joignable à pied de la gare).

• Moyens d'accès

Pour vous rendre dans le cœur piétonnier de la ville, il est fortement recommandé de venir en train plutôt qu'en voiture.

• Organisation générale DAPAM

Fabrice MONGIAT
Nathalie GUEGNARD
Annie ABRAMOVICZ
Alexandra ARTAUX-DELOCHE

• Contacts

Ceméa « Journées d'études INTERCULTUREL »
24, rue Marc Seguin – 75883 Paris cedex 18
a.abramovicz@cemea.asso.fr

Participants

Ces journées d'études sont ouvertes aux formateurs, animateurs, travailleurs sociaux, enseignants, chercheurs, décideurs politiques venant principalement de l'Europe.

Les ateliers

- Atelier 1 « Langues, communication et compréhension »

Quels sont les enjeux de la langue sur les plans politiques et culturels ? Quel rôle doivent jouer la sensibilisation linguistique et la communication interculturelle pour contribuer à un monde de la diversité culturelle et linguistique ?

- Atelier 2 « Culture et religion »

A partir du repérage des droits communs tout en tenant compte des diversités historiques et culturelles des échelles, nationales et internationales, quel processus les professionnels de l'éducation mettent-ils en place pour favoriser les dialogues et la connaissance « du fait religieux/la religion » ? Quels cadres pédagogiques et politiques, quels parcours éducatifs sont à initier pour que les apprentissages sociaux, collectifs puis individuels permettent de considérer « le fait religieux/la religion » comme appartenant à un droit individuel dans les limites qu'imposent le respect des droits communs et des libertés fondamentales universelles ?

- Atelier 3 « Mobilité et territoires : du local à l'international dans la construction européenne »

La mobilité doit-elle être considérée comme un droit ? Quelles politiques publiques en Europe pourraient garantir un accès égal à l'usage de ce droit pour tous les citoyens, et en particulier pour les jeunes ? Quelles conditions éducatives pourraient favoriser ce droit et permettre une mobilité préparée et accompagnée ? Quelles stratégies pour un ancrage territorial de cette mobilité pour qu'elle s'inscrive dans le développement local ?

- Atelier 4 « Formation des acteurs à l'interculturel »

Les compétences interculturelles ne constituent-elles pas un élément essentiel aussi bien au niveau de la vie professionnelle que de la vie personnelle et sociale. Mais comment s'acquièrent-elles ? Quel est le cadre pédagogique de la formation à l'interculturel ? Comment l'adapter en fonction des acteurs concernés : éducateurs, enseignants, formateurs, animateurs ?

- Atelier 5 « L'interculturel dans le travail social »

Tout acte de travail social est nécessairement interculturel en ce qu'il est une relation entre une méthode, des moyens, une « science » et des personnes ou des groupes en besoin de soutien. Comment les travailleurs sociaux opèrent-ils ce passage entre les valeurs et les normes dominantes, majoritaires, et celles qui structurent le(s) public(s) dont ils ont la charge ? Comment se décline la démarche interculturelle dans la relation d'aide ? Interroger les pratiques des différents participants permettra de repérer les moyens mis en œuvre en vue de développer des compétences professionnelles.

- Atelier 6 « L'interculturel à l'école »

Comment prend-on en compte dans nos écoles les enfants de culture minoritaire ? Comment y accueille-t-on les enfants de culture étrangère ? Comment prépare-t-on les enfants à vivre leur vie d'adulte ailleurs, en Europe et dans le monde ? Comment prend-on en compte les textes internationaux comme la C.I.D.E (Convention Internationale des Droits de l'Enfant ?) Que pourrait-on préconiser pour faire progresser l'interculturel à l'école ?

- Atelier 7 « L'interculturel dans les loisirs »

Quelles activités de loisirs (collectifs et individuels, d'enfants et d'adultes...), quels types de rencontres internationales de jeunes, quelles pratiques touristiques se déroulant dans une dimension locale, régionale, nationale et internationale peuvent être de réelles situations éducatives prenant en compte l'interculturalité ?

- Atelier 8 « L'interculturel dans l'éducation aux médias »

L'interculturel fait partie de notre environnement médiatique. En quoi les médias alimentent-ils parfois des stéréotypes qui favorisent plutôt l'enfermement que l'ouverture vers l'autre ? Comment à partir d'une éducation aux médias pouvons-nous sensibiliser à des processus d'apprentissages interculturels ?

© Ceméa

J.Y. ANDRÉ

FICHE D'INSCRIPTION (À PHOTOCOPIER ET À RETOURNER AVANT LE 18 FÉVRIER 2005)

SÉMINAIRE EUROPÉEN L'INTERCULTUREL : ENJEU DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

DU 18 AU 20 MARS 2005 À MONTPELLIER - CRDP, ALLÉE DE LA CITADELLE, 34000 MONTPELLIER

NOMPRÉNOM

TITRE

ADRESSE

VILLE CP

PAYS

TÉLÉPHONE EMAIL

POUR LES BESOINS STATISTIQUES :

ÂGE : • H • F

Langue de travail (PARLÉE ET COMPRISE) : • FRANÇAIS • ANGLAIS • ALLEMAND • AUTRE, PRÉCISER.....

(Traduction simultanée anglais, français, allemand en plénière et traduction chuchotée en ateliers)

Participant CEMÉA, AT/ Département/ Groupe national :

Organisme/ Institution représentée :

Participation aux Journées d'études

Organismes/ Institutions

- Avec hébergement en pension complète en Auberge de Jeunesse 70 €/j x 3 = 210 €
- Avec hébergement en pension complète à l'hôtel : 90 €/j x 3 = 270 €
- Supplément chambre individuelle 15 €/j x 3 = 45 €
- Sans hébergement 50 €/j x 3 = 150 €

Membres des Ceméa

- Avec hébergement en pension complète en Auberge de Jeunesse 30 €/j x 3 = 90 €
- Avec hébergement en pension complète à l'hôtel : 50 €/j x 3 = 150 €
- Sans hébergement 10 €/j x 3 = 30 €

Participants étrangers proposés par un partenaire

(avec hébergement en pension complète) : pris en charge par le Programme Européen Jeunesse

Souhaite être hébergé avec :

Commande des Actes (en édition bilingue anglais - français) : 15 €

Total : €

Transport (il est recommandé d'arriver le 17/03 à partir de 15 H 00 au CRDP)

SNCF (gare de Montpellier)

Voiture (déconseillée – centre piétonnier et parkings payants)

Aéroport Montpellier Méditerranée

Choix de l'atelier : Hiérarchisez vos choix (1 pour 1^{er} choix et 2 pour 2^{ème} choix). Vous devez obligatoirement retenir 2 choix.

- Langues, communication et compréhension
- Culture et religion
- Mobilité et territoires : du local à l'international dans la construction Européenne
- Formation des acteurs à l'interculturel
- L'interculturel dans le travail social
- L'interculturel à l'école
- L'interculturel dans les loisirs
- L'interculturel dans l'éducation aux médias

• Pour prévoir votre accueil merci de nous indiquer les habitudes alimentaires particulières ainsi que les handicaps éventuels. Votre fiche d'inscription doit être accompagnée du règlement par chèque correspondant aux prestations retenues ou d'une attestation de prise en charge.

Elle doit être adressée à : **Ceméa - Journées d'Etudes « Interculturel »**

Marie-Christine AMELOT – 24 rue Marc Seguin – 75883 Paris cedex 18 – Fax 01 53 26 24 19 - www.cemea.asso.fr

EN COOPÉRATION AVEC



AVEC LE SOUTIEN
ET LE PARRAINAGE



4.2**INTERCULTURAL : THE CHALLENGE FOR EDUCATION POLICY**

A paper prepared for Ceméa International and European Seminar, 18 – 20 March 2004, Montpellier, France

One of the most pressing phenomena today is globalization. This is the global social and economic integration of the world. Globalization, through sheer technological flamboyance, has sought to integrate cognitive processes and their products – culture, religion and language - into Western sphere of influence and thus creating a world order in which, for us in the South, anything Western is made to be seen as inevitable, necessary and desirable. (Both South and Western do not refer to geography than a state of being that is linked to historical and political process of differentiated access to power.) In addition to this, migration of people, whether due to political or economic reasons, has resulted in transforming the 'village' as we know it, including the taken for granted world, in ways that challenges our ways of knowing and doing. This I presume is even more so in Europe, given its integration agenda. This has invariably resulted in changing cultural profiles of nations. Despite this reality, and the rapid pace of these processes, there is a striking absence of a comprehensive cultural and language policy framework that appreciates that this policy framework would be positive contribution in promoting and sustaining democracy. In many cases those who have to deal with the consequences of the lack of policy framework, for reasons I will go into later, fail to see this diversity as a resource for nation building and important for the enhancement of human dignity. Instead we find a silence about the legitimate linguistic and cultural presence of others within the body politic. The problem is exacerbated by the weak capacity of the 'new arrivals' to negotiate and advocate on their behalf.

From time immemorial human societies have sought mechanisms and policies that seek ways to manage and regulate cultural diversity and inter-ethnic conflict. The Greeks in antiquity simply conferred the status of human and its entire attendant benefits to a certain class of people in Athens. Anybody else was a barbarian. This was so serious that Plato's Socrates preferred death than to be condemned to live among the latter. The Roman Empire was willing to tolerate various cultures and religions, as long as Roman gods and cultures were given primacy. These gods sometimes included emperors themselves as in the case of Emperors Caligula, Diocletian and Nero. The American system is what has been referred to as the melting pot. People are free to practice and embrace various cultures and religions as long as they subscribe to and do not threaten American civic religion, which is presupposed on Christian fundamentalism and (western mediated) influence of the enlightenment. France recently passed a regulation that learners should not put-on overtly cultural/religious symbols. Reasoned argument in the press supporting this suggested that it was important that when learners are interacting they should not have 'visible markers' that differentiate them. Rather they should encounter each other as learners. In other words they should look at each other free of 'signifying' categories. All this talks to various initiatives by nations to deal with cultural,

religious and linguistic diversity, to find mechanisms and political answers to the diversity question.

Ben Okri in his book *Astonishing the Gods*, (pp3-4, Phoenix Publishers, 1996) says :

He was born invisible. His mother was invisible too, and that was why she could not see him. He grew up without contradiction in the sunlight of the unwritten ages, and as a boy he dreamt of becoming a shepherd. He was sent to school, where he learnt strange notions, odd alphabets, and where he discovered that time can be written down in words. It was in books that he first learnt of his invisibility. He searched for himself and his people in all the history books he read and discovered to his youthful astonishment that he didn't exist. This troubled him so much that he resolved, as soon as he was old enough, to leave his land and find the people who did exist, to see what they looked like.

This could have been describing the average life opportunities of a Black child in South Africa. We come from a past in which the historical formation of South African national identity was characterized by imposition of a primacy of a particular cultural identity to the exclusion of others. This invisibility was reinforced on daily basis in the socio economic life. Government policy of providing preferred access to state, financial, human and symbolic resources supported this. This was a narrowly defined notion of nation building that emphasized divisive spirit of otherness. Successive Apartheid Governments discouraged people from embracing and embodying our diversities. Apartheid education reinforced this differentiation, emphasizing primacy of cultures, religions and languages associated with the White population.

The new democratic state of 1994 was confronted by that fragmented past and had to deal with the challenges of building a united nation comprised of diverse cultures, languages and religions. The question posed by Jabber captures this challenge “How can a liberal democracy combine enabling and active citizenship within the context of genuine pluralism that acknowledges and recognizes the reality of different cultural groups within the nation-state borders?” This meant setting in place processes and systems that would carry our hopes for a different future. The schools, especially, were the site of that struggle. The policy framework and the curriculum had to be changed. This included having to open access to schools for all learners, as we had inherited 16 ethnic based education departments. This involved a number of processes, including but not limited to:

- Setting up national curriculum committees comprised of the diverse cultural, religious and linguistic communities in order to generate alternative policy framework
- Bringing-in experts and learning from the best practice of other countries
- Engaging in ongoing processes of curriculum reform
- Shifting allocation of funds to compensate for historical disadvantages
- Exposing educators to multicultural,-religious and -linguistic opportunities, (diversity management)
- Working to create synergy and coordination between legislative and bureaucratic decision making on these issues

- Putting in place a consultative process for school governing bodies
- Creating opportunities for learners to learn about each others' histories and cultures
- Nurturing generally (in all spheres of social life) a spirit of unity in diversity
- Setting up statutory bodies that would help promote and protect cultural, religious and linguistic diversity

This recognizes the function of culture as important in identity formation while at the same time nudging people to move beyond the trenches of ethnic identities. This reflects the ambiguity of nation building. This is done within a context of purposefully avoiding policies that would engender broader patterns of exclusion and inequality. This is a reflection of a national commitment to cultural diversity in all spheres of life including schools. The life of an individual human being or even a nation, writes the existential psychologist Viktor Frankl, 'revolves around the search for meaning and identity. The identity can either be cultural, religious or linguistic and any threat, real or imagined, is automatically perceived as a threat to the existence of the individual or nation as a self.' In other words this policy direction was intended to increase a sense of belonging for all. We were wary of processes that called for cultural (and religious primacy of one faith) homogeneity, when in fact this would be masking xenophobia and imposing the norms of the majority.

This also meant seeking ways to have the curriculum embody different cultural experiences, beyond the taken for granted dominant culture. No longer is Western culture regarded as normative. It is to recognize the significant contribution of the various cultures beyond Western Christian Nationalism in nation building.

The other thrust of this intercultural education policy framework was to set in motion processes of intercultural dialogue. Dialogue is defined as "a conversation among persons or groups who differ on a subject, the primary purpose of which is for each party to learn from the other." The age of globalisation and demands of human rights dictate that human beings should move away from millennia-long 'Age of Monologue' when humans talked primarily with others who were much like them into a new era, the 'Age of Dialogue' wherein humans are increasingly learning to dialogue with those who are culturally, religiously/ideologically, linguistically different from them. In order to do so successfully, the challenge is to learn first to listen to "the other" in order to gain knowledge of the other, and then respond. Efforts to build genuinely intercultural societies must start with understanding the cultural profiles of interacting societies. This necessitates creating an environment of 'discovery', where ideological and social interests 'confront' one another. This has to be done in a situation of mutual respect without exercising paternalism and arrogant 'first worldism'. This would maximize the incredibly creative power released by the cross-pollinating interaction and promote on all levels authentic dialogue.

For us these processes are not without problems. Historical layers of cultural practices, knee jerk protectionism of religious and cultural fundamentalists want to keep individual rights under the gripping yoke of sameness. They resist any form of change. Instead they seek to repackage historical ethnic identities and their attendant privileges and try to find new ways of exclusion. At best the dominant forces within these schools want to confine cultural diversity to 'cosmetic tolerance of the art, music, dance, cuisine and home

language’ of the historically excluded groups. Learners are continuously subjected to subtle forms of marginalization and indoctrination. There is a reemphasis that ‘belonging’ is contingent on ‘being like us’. Many educators tend to resist the acquisition of multilingual abilities beyond the previous ‘primary languages’ of English and Afrikaans.

We have learnt that democracy is “an unfinished business” and as such is never fixed or final. Nation building requires that we see ourselves “against a backdrop of a larger vision and as a part of a larger community.” This would both inform and reinforce the vision of nation building.

As a people we believe it is not enough just to accommodate “other” cultures but we must be involved in a process of positive engagement in order to reach tolerance, appreciation and understanding. We are also learning that it is not enough to condemn racism and xenophobia ‘in the strongest possible terms’ without proposing alternatives to it, in this case a just society where human dignity is respected. It is also equally not enough for us to complain about the dominance of other cultures and religions when we are doing nothing to address the situation. Our commitment as a nation is to be effective in the protection and promotion of human rights and an acceptance of the indivisibility of these rights. In that environment diversity would be seen as a resource rather than a problem. As Arnold Toynbee pointed out that ‘civilizations die through suicide and not because of murder’, following his study of approximately 23 civilizations that have emerged and declined over the ages. As the United Nations document on cultural diversity says, “Cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature”. The usual excuses are no longer valid and cannot be sustained in this present age. Genuine interculturalism ought to include, inter alia, recognition, reciprocity, respect, equality and universality. With that we would increase opportunities for peace, friendship, ability to communicate and a just world order. As the French would say “VIVE LA DIFFERENCE”.

Thank you

Dr Mongezi Guma
Chairperson: Commission for the Promotion and Protection of the Rights of Cultural,
Religious and Linguistic Communities (CRL COMMISSION)

4.3 Bibliographies

- 1- Articles sur l'interculturel ou l'international dans les publications Ceméa
- 2- Bibliographies générales
- 3- Sélection d'ouvrages présents dans le fonds du centre de ressources
- 4- Bibliographie indicative fournie lors des Journées d'études de Montpellier 18-20 mars 2005

1 - Articles sur l'interculturel ou l'international parus dans les publications Ceméa

VEN – VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Pour un partenariat éducatif euroméditerranéen

SCHMID Dorothée, SPORBERT Katja, GUEGNARD Nathalie, CESARO Marie-Lou
Vers l'éducation nouvelle (VEN), 2009, n° 534, p. 10

Des combats éducatifs pour une Europe sociale, GUEGNARD Nathalie, NIEDER Babette
Vers l'éducation nouvelle (VEN), Octobre 2008, n° 532, pp 10-17

Villes des musiques du monde : dix ans de travail, FALCUCCI André
Vers l'éducation nouvelle (VEN), juillet 2008, n° 531, pp. 62-73

Pour une Europe de l'éducation sans langue de bois!, GUEGNARD Nathalie
Vers l'éducation nouvelle (VEN), juillet 2008, n° 531, p.15

Particularité d'une action internationale. Regroupements d'instructeurs 1975
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 526, avril 2007, p. 12-19

Dossier : L'interculturel, enjeu de politique éducative.
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 521, janvier 2006, pp. 26-43

Aux portes de l'interculturel, l'éducation prend le temps, DEMEULIER Jacques
Vers l'éducation nouvelle (VEN), 518, avril 2005, pp. 8-9

Hannah et Chloé ou Comment œuvrer à une pédagogie de l'altérité, HATIMI Kamil
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 519, juillet 2005, pp 76-77

Le Forum social européen. Appel à l'invention démocratique
MICHEL Jean-Marie, GUISET Serge

Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 513, février, 2004, pp. 11-15

Hanna et Chloé ! Une BD futée pour une pédagogie de l'altérité, GUEGNARD Nathalie
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 513, février 2004, pp. 131-140

Le rôle de l'animateur dans le projet de jeunes à l'international, MONGIAT Fabrice
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 511, septembre 2003, pp. 23-26

Quand gruger est repère d'identité, SIROTA André
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 512, novembre 2003, pp. 56-77

Citoyenneté européenne, solidarités internationales, pratiques et enjeux éducatifs, sociaux et culturels. Forum international organisé par les Ceméa, la Ficeméa, Euro Jeunesse et EAICY les 22-24 mai 1999 à Strasbourg. D.R.E.I.
Vers l'éducation nouvelle (VEN), n° 492, novembre 1999, pp. 5-25

Les jeunes d'autres cultures dans la société française
Vers l'éducation nouvelle (VEN - Numéro Hors série), 1995, 232 p.

CAHIERS DE L'ANIMATION – VACANCES, LOISIRS

Séjours à l'étranger - Dossier n° 17, GUEGNARD Nathalie ; GHENO Alain ; MALFAIT Thierry ; MICHEL Laurent
Cahiers de l'animation Vacances loisirs/dossier (les), 2008, 70 p.

Pour un meilleur usage du monde, GUEGNARD Nathalie
Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 59, juillet 2007, pp 32-35

Ici et ailleurs. Des vacances pour grandir
Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 59, juillet 2007

Petits jeux autour du voyage, GUEGNARD Nathalie
Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), juillet 2007, n° 59, 28 pages encartées

Chouette, on va à l'opéra !, OBERT Jean-Michel
Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 55, juillet 2006, pp. 14-16

Parole en archipel, FOUGÈRES Michel
Source : Revue : *Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les)*, n° 56, octobre 2006, pp. 13-16 + 29

Paris Pékin, EL KHATIB Mohamed
Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 56, octobre 2006, pp. 38-40

Une rencontre européenne de jeunes, GUEGNARD Nathalie

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 53, janvier, 2006, pp. 38-39

Adorâleurs, MASSON Bertrand

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 51, 3è trimestre, 2005, pp. 10-12

Itinérances en pays lointains, MORVILLIER Jean-Paul

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 50, 2è trimestre, 2005, pp. 32-40

Ateliers cuisines du monde. PETROWICK Méliissa, HÉNINE Kamel

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), 2005, n° 50, 2è trimestre, pp. 9-10

Paris-Mexico, EL KHATIB Mohamed

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 48, 4è trimestre, 2004, pp. 34-36

Tourisme responsable et actif, MARTIN Niels

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 48, 4è trimestre, 2004, pp. 37-40

En Thuringe, GUEGNARD Nathalie

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), 2004, 47, 3è trimestre, pp. 36-41

L'Abécédaire de Sàcel, MICHEL Laurent

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), n° 45, 1er trimestre, 2004, pp. 32-39

Vivre ensemble, GHENO Alain

Cahiers de l'animation Vacances loisirs (les), 1998, n° 22, avril, p. 4

REPÈRES & ACTIONS

Dossier International

MONGIAT Fabrice, MICHEL Jean-Marie, AZOUG Nadia, GUEGNARD Nathalie, FICEMEA, PARLEBAS Pierre

Repères & Actions, n° 42, juin (supplément à la lettre n° 8), 2004,

Comprendre les enjeux du département Politique et Pratiques européennes et internationales.

Les animateurs volontaires en Europe. Un nouvel appareil à penser et à vivre les cultures, DEMORGON Jacques

Repères & Actions, 01/03/1993, n° 2, pp. 7-13

La rencontre éducative : aller plus loin dans le respect de l'autre... que le droit à la différence,

MAGNIN Jean-François ; PENA-RUIZ Henri ; HADJADJ Smaïl

Repères & Actions, 2000, hors-série, janvier, 77 pages

Actes de colloque : Vivre ensemble dans la ville : cultures, éducation, lien social,

MILLERIOUX Guy, ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, LOBELLO Jean-Pierre
Repères & Actions, 2003, 36 pages

Les CEMEA au delà des frontières. Les champs d'intervention des Ceméa à l'étranger
Repères & Actions, 1992, 5, mars, Pp. 5-32

Les enjeux de la coopération franco-allemande, EHRMANN Agnès
Repères & Actions, 1994, 9, septembre-octobre

Education au développement, solidarité internationale et communication, TREDEZ Pierre
Repères & Actions, 1998, 26, juin, pp. 20-21

Regroupement national "politiques internationales des Ceméa" du 24 au 26 mai 2002
Repères & Actions, 2002, 39, avril, p. 9

CEMÉA – PAYS de la LOIRE

Animation et solidarité internationale. Se préparer à partir.
Anim'acteur-Ceméa-Pays de la Loire, n° 4, septembre 2008,

2 - Bibliographie générale

Ouvrages, articles et bibliographies
(les références figurant dans le fonds du centre de ressources de l'Association nationale des Ceméa ne sont pas répétées)

Une bibliographie établie par Sophie Condat du CIEP sur l'éducation interculturelle (mise à jour en juin 2008)

www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf

Le Dialogue international - Repères documentaires de l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire)

<http://www.injep.fr/Le-dialogue-interculturel-Reperes.html>

Consulter aussi le site www.cairn.info avec les mots clés « interculturel » et « interculturalité »

La revue *Diasporiques/Cultures en mouvement*

<http://www.diasporiques.org/>

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine

Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, 1996, 212 p.

ABOU Selim

L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Pluriel/Anthropos, 1981, 249 p.

BIER, Bernard et FOURNIER, Clélia, coord.

Culture, cultures: quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel, Cahiers de l'action n° 24-25
INJEP, 2009, Collection « Jeunesse / Éducation / Territoires : cahiers de l'action »

BLOMART J. et KREWER B.

Perspectives de l'interculturel, Paris, L'Harmattan, 1994, 449 p.

BRIL B., DASEN P., SABATIER C., KREWER B. (ss la direction de)

Propos sur l'enfant et l'adolescent – Quels enfants, pour quelles cultures ?, Paris, L'Harmattan, 1999, 389 p.

CAMILLERI Carmel

Anthropologie culturelle et éducative, Paris, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1987.

« La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle », *La recherche interculturelle*, tome 1, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 13.

CDTM

Se former à l'interculturel. Expériences et propositions, Paris, Charles Léopold Mayer, DPH, 2000, 141 p.

CLANET Claude

L'interculturel – Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1993, 236 p.

Concilier laïcité et diversité culturelle, quels enjeux d'éducation et de société? »

Le Mans – 8 mars 2009

<http://www.ressourcesjeunesse.fr/Concilier-laicite-et-diversite,760.html>

DESJEUX Dominique

Le sens de l'autre. Stratégie, réseaux et culture en situation interculturelle, Paris, L'Harmattan, 1994, 169 p.

DOUGLAS Mary

De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou, Paris, La Découverte, 2001 (1^{ère} éd. 1971), 201 p.

ELIAS Norbert

Du temps, Paris, Fayard, 1996, 254 p.

FANON Frantz

Peau noire et masques blancs, Paris, Le Seuil, 1995 (1^{ère} éd. 1952), 188 p.

FAVRET-SAADA Jeanne

Les mots, la mort, les sorts, Paris, Gallimard, 1977, 424 p.

GODBOUT Jacques T.

L'esprit du don, Paris, La Découverte, 2000, 334 p.

Le don, la dette et l'identité, Paris, La Découverte, 2000, 177 p.

GOFFMANN Erwing

La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, « La présentation de soi », Paris, Les Editions de Minuit, 1973, 240 p.

La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2, « Les relations au public », Paris, Les Editions de Minuit, 1973, 361 p.

Stigmate – Les usages sociaux des handicaps, Paris, Les Editions de Minuit, 1975, 170 p.

GUY Jean-Michel

« Cultures croisées. Références interculturelles des Allemands, des Italiens et des Français. » in *Culture études*. 2008-6

<http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/cefr08.pdf>

HALL E. T.

Au-delà de la culture, Paris, Le Seuil, 1979, 234 p.

Le langage silencieux, Paris, Le Seuil, 1984, 237 p.

La danse de la vie, Paris, Le Seuil, 1984, 283 p.

HILY M. A. et LEFEBVRE M. L. (ss la direction de)

Identité collective et altérité – Diversité des espaces/spécificités des pratiques, Paris, L'Harmattan, 1999, 390 p.

KILANY Mondher

L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique, Lausanne, Payot, 1994, 318 p.

LADMIRAL J. R. et LIPIANSKY E. M.

La communication interculturelle, Paris, A. Colin, 1989.

LALLEMANT Suzanne

La circulation des enfants en société traditionnelle, Paris, L'Harmattan, 1993, 205 p.

LAPLANTINE F. et NOUSS A.

Le métissage, Paris, Flammarion, 1997, 114 p.

LAPLANTINE François

La description ethnographique, Paris, Nathan, 1996, 117 p.

LEBRETON David

Corps et sociétés, Paris, Les Méridiens, 1985, 219 p.

LIPIANSKY E. Marc

« Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes », *in* Connexions n°58, 1991/2, pp. 59-69.

MARC E. et PICARD D.

L'école de Palo Alto. Un regard nouveau sur les relations humaines, Paris, Retz, 2000, 219 p.

NATHAN Tobie

- « Interview », *in* Dialogue n°87, automne 1997, pp. 38-41

- *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Paris, Le Seuil, 2001, 298 p.

PICARD Dominique

« Approche sémiotique de l'interaction corporelle », *in* Connexions n°44, 1984, pp. 161-176.

PIERZO M. E. et LEGAULT G.

« L'interface ethnopsychiatrie - intervention sociale », *in* L'intervention interculturelle, Paris, Gaetan Morin, 2000, pp. 281-309.

RECHINSKY J., BOSSEL-LAGOS M., et DASEN P.

La recherche interculturelle, Paris, L'Harmattan, 1989, 2 tomes : 315 et 350 p.

ROY Ghislaine

« Les modèles de pratiques (en intervention interculturelle) », *in* L'intervention interculturelle, Paris, Gaetan Morin, 2000, pp. 131-145.

SEGALEN Martine

L'autre et le semblable, Paris, Presses du CNRS, 1989, 236 p.

Rites et rituels contemporains, Paris, Nathan, 1998, 121 p.

Ethnologie. Concepts et aires culturelles, Paris, A. Colin, 2001, 312 p.

VERBUNT Gilles

« Des exercices de formation à l'altérité », *in* Migrants Formation n°80, mars 1990, p. 195.

Les obstacles culturels aux apprentissages, Montrouge, CNDP, 1994, 175 p.

« Franchir les obstacles culturels », *in* Migrants Formation n°100, mars 1995n pp. 41-50 p.

VIGARELLO Georges

Le propre et le sale, Paris, Le Seuil, 1985, 285 p.

ZARIFIAN Philippe

Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne, Paris, L'Harmattan, 2001, 296 p.

ZHENG Li-Hua

Les Chinois de Paris et leurs jeux de face, Paris, L'Harmattan, 1995, 294 p.

ZHENG L.-H., DESJEUX D. et BOISARD A.-S.

Comment les Chinois voient les européens, Paris, PUF, 2003, 145 p.

3 - Sélection d'ouvrages et deux articles figurant dans le fonds du centre de ressources de l'Association nationale des Ceméa -

Le titre est suivi de la cote correspondant au classement de l'AN

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine

Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers - C 50 ABD

Anthropos - Diffusion Economica, 2003, 220 pages

L'éducation interculturelle - C 50 ABD

PUF, 1999, 126 pages

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis

Éducation et communication interculturelle - C 50 ABD

PUF, 2001, 192 pages

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, THOMAS Alexander

Relations et apprentissages interculturels - C 50 ABD

Armand Colin, 1995, 178 pages

BOURRIEAU Jean

L'éducation populaire réinterrogée - AN 3 BOU

L'Harmattan, 2001, 349 pages

CASTELLA Paul

La différence en plus. Approche systémique de l'interculturel - A4 CAS

L'Harmattan, 2007, 284 p.

CHOBEAUX François

L'identité collective de jeunes en difficulté d'insertion sociale

Hommes & migrations, 01/10/1994, n° 1180, pp. 23-29

CNAJEP

Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire. AN 2 CNA

INJEP, 2002, 287 pages

COLIN Lucette, MÜLLER Burkhard

La pédagogie des rencontres interculturelles - C 50 COL

Anthropos - Diffusion Economica, 01/01/1996, 297 pages

COLLECTIF

Nous et les autres. Les cultures contre le racisme - C 56 NOU
(Internationale de l'imaginaire n° 10)
BABEL ; Maison des cultures du monde, 1999, 196 p.

COLLECTIF

Kit pédagogique. Tous différents, tous égaux. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. C 50 TOU
Conseil de l'Europe, 1995, 245 pages

COLLECTIF

La transmission culturelle et ses aléas - C 50 TRA
ENFAS.. CEFISEM. Lyon. CREFE Rhône-Alpes n° 3, 1992

COLLECTIF

Pistes pour activités pédagogiques interculturelles rédigées par le Groupe de travail pour la rencontre des cultures - DOC EUR PIS
Conseil de l'Europe, 1989

COLLECTIF (Fédération internationale des professeurs de français)

Les adolescents migrants en crise d'intégration scolaire et sociale - témoignages et expériences à propos de l'interculturalisme - C51 ADO
JEB, 1981, 160 pages

COSTA-LASCOUX Jacqueline, HILY Marie-Antoinette, VERMES Geneviève
Pluralité des cultures et dynamiques identitaires; Hommage à Carmel Camilleri - C 50 COS
L'Harmattan, 2000, 295 pages

DEMORGON Jacques

L'exploration interculturelle : pour une pédagogie internationale - C 50 DEM
Armand Colin, 1989, 328 pages

L'interculturation du monde - C 50 DEM

Anthropos - Diffusion Economica, 2000, 166 pages

Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques - C 50 DEM

Anthropos - Diffusion Economica, 2004, 336 pages

DEMORGON Jacques, HESS Rémi

Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie C 50 DEM
Anthropos - Diffusion Economica, 2005, 220 pages

DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond Marc

Guide de l'interculturel en formation - E 41 GUI

Retz, 1999, 349 pages

DEMORGON Jacques, MÜLLER Burkhard, LIPIANSKY Edmond Marc, NICKLAS Hans

Dynamiques interculturelles pour l'Europe - C 50 DEM
Anthropos, 2003, 343 pages

ÉLOY Marie-Hélène
Les jeunes et les relations interculturelles : rencontres et dialogues interculturels - C 50
ELO
L'Harmattan, 2004, 276 pages

GILLET Jean-Claude
« L'animation et ses analogies : perspectives internationales »
in Agora débats jeunesse (INJEP), n° 39, 1er trimestre, 2006, pp. 12-24

GIUST-DESPRAIRIE Florence, MÜLLER Burkhard
Se former dans un contexte de rencontres interculturelles - C 50 GIU
Anthropos - Diffusion Economica, 01/01/1997, 146 pages

HABERMAS Jürgen
L'intégration républicaine. Essai de théorie politique - F 2 HAB
Fayard, 1998, 386 pages

HALL Edward T.
La Dimension cachée - A 0 HAL
Seuil, 1978, 254 p.

KAES René
Différence culturelle et souffrances de l'identité - G 3 KAE
Dunod, 1998, 258 pages

LEGAULT Gisèle
L'intervention interculturelle - C 50 LEG
Gaëtan Morin éditeur, 2000, pp. 329-345 + index

LELIEVRE Claude
L'école "à la française" en danger - B 2 LEL
Nathan, 1996, 239 pages

LENOIR Hugues, LIPIANSKY Edmond Marc
Recherches & innovations en formation - B 1 LEN
L'Harmattan, 2003, 401 pages

MARMOZ Louis, DERRIJ Mohamed
L'interculturel en questions : l'autre, la culture et l'éducation - C 50 MAR
L'Harmattan, 2001, 275 pages

PORCHER Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE Martine
Éthique de la diversité et éducation - C 50 POR
PUF, 1998, 213 pages

PORCHER Louis
Éducation & culture - l'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe :
l'interculturalisme et la formation des enseignants - C50 EDU
Conseil de l'Europe, 1981, 193 pages

RAGI Tariq
Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'Etat-Nation - C 50 RAG
L'Harmattan, 1997, 316 pages

SABATIER Colette, PALACIO Jorge, NAMANE Hamida, COLLETTE Sandrine
Savoirs et enjeux de l'interculturel : nouvelles approches, nouvelles perspectives - C 50
SAB
L'Harmattan, 2001, 363 pages

SEMPRINI Andréa
Le multiculturalisme - C 50 SEM
PUF, 1997, 127 pages

VERBUNT Gilles
La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspectives. - D4 VER
Editions La Découverte, 2009, nouvelle édition actualisée, préface inédite de l'auteur,
230 p.

VERBUNT Gilles
La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspectives- C 50 VER
Editions La Découverte, 2004, 219 pages

VERBUNT Gilles
La société interculturelle : vivre la diversité humaine - C 50 VER
Seuil, 2001, 281 pages

VINSONNEAU Geneviève
L'identité culturelle - A 4 VIN
Armand Colin, 2002, 235 pages

WIEVIORKA Michel, OHANA Jocelyne
La différence culturelle. Une reformulation des débats - C 50 WIE
Balland, 2001, 473 pages

WOLTON Dominique
L'autre mondialisation - H 67 WOL
Flammarion, 2003, 211 pages

4 - Bibliographie indicative fournie lors des journées d'études « l'interculturel enjeu de politique éducative » - Ceméa, 18 - 20 mars 2005, Montpellier

ACADÉMIE UNIVERSELLE DES CULTURES

L'intolérance. Actes du forum international sur l'intolérance (UNESCO/La Sorbonne, mars 1997), Grasset, 1998

Communauté. Actes du forum international sur "Communauté" (UNESCO, novembre 2004), Grasset, 2005 (à paraître?)

BEDOUET A : Kinkali (pièce de théâtre)

BERQUE A.,

Médiance. De milieux en paysages, Belin, 2000

"Le sauvage et l'artifice. Les japonais devant la culture, Gallimard, 1997

BOURDIEU P., Ce que parler veut dire, Fayard, 1982

CHRÉTIEN J-P, Le défi de l'ethnisme (Rwanda, Burundi, 1990-1996)" Karthala

Conseil de l'Europe, La lutte contre l'intolérance et la xénophobie, ?????- Internationale de l'Education l'UNESCO, "La tolérance au cinéma" (répertoire), Int.Ed./UNESCO, 1997

DESCOLA Ph.,

« L'Anthropologie et la question de la nature » in "L'environnement en perspective" (dir. Abèlès M. et alii), L'Harmattan, 2000

"Les natures sont dans la culture" in hors-série de "Sciences humaines", n°23, 1999

FOURIER M. et VERMES G., Ethnicisation des rapports sociaux, L'Harmattan, 1994

(NDLR : paru dans la "collection" dite "espaces interculturels"; beaucoup d'autres titres!)

GAGLIARDI Raul, Teacher training and multiculturalism, BIE/UNESCO,

(NDLR : plusieurs documents sur la formation des maîtres et l'éducation multiculturelle / interculturelle au BIEIUNESCO)

GAUCHET M.,

La Religion dans la démocratie : parcours de la laïcité, Gallimard, 1998

« Vivre et croire dans un monde désenchanté » (entretien retranscrit par Serge Latouche) in *Sciences Humaines* n° 108, 2000

Jennifer KERZIT, Geneviève VINSONNEAU

Principes et réalités à l'école, Sides-éd., 2004

LÊ THÀNH Kkôi,

Éducation et Civilisations (sociétés d'hier), UNESCO/Nathan, 1995

Education et Civilisations (sociétés d'aujourd'hui)", UNESCO/Nathan, 2001

MEILLASSOUX C. et MESSIANT Chr,
Génie social et manipulations culturelles en Afrique du Sud, Arcantère, 1991

MOODY B., La langue des signes, Ellipses, 1983

PATRY Ph. et alii, Parlez Bambara au Mali, Fraz, 1995
(NDLR : une collection de petits manuels pour le voyageur, soutenus apparemment par la LFEFP)

PERRIN, PANOFF, Dictionnaire de l'ethnologie, Petite Bibliothèque Payot, 1973

RASSEKH Sh., Éducation et culture de la paix (sélection bibliographique mondiale),
BIE/UNESCO

RYJIK Kyril, L'idiot chinois, Payot, 1980

UNESCO, Vers un pluralisme constructif (rapport), Paris/UNESCO/1999 -

WHORF B.L., Linguistique et anthropologie, Denoël-Gonthier, 1956

Revue spécialisée

Ecart d'identité (Grenoble)

Passerelles (Thionville)

Recherche, pédagogie et culture (disparue, mais passionnante)

Sciences Humaines

Revue de l'AFEC et du CIEP de Sèvres

Et puis ... Les périodiques d'institutions scientifiques (CNRS, IRD, EHESS)

4.4

Le glossaire en mouvement

Le « glossaire en mouvement » a été un outil au service des animateurs et des participants des ateliers des journées d'études « L'interculturel, enjeu de politique éducative » du 17 au 20 mars 2005, à Montpellier.

Sa réalisation a été décidée par le groupe de pilotage de ces journées afin de permettre aux participants de dépasser la complexité du travail de définition des termes et des concepts en lien avec l'interculturel.

Le but était de proposer une base commune de langage parce que les mots n'ont pas forcément le même sens partout, ou n'existent pas, ou sont difficilement traduisibles.

L'objectif était que chacun, en fonction de son approche, de sa culture, de ses expériences, puisse trouver un espace de compréhension avec les autres participants à ces journées.

Comment a-t-il été réalisé ?

Ce sont plusieurs personnes - d'abord dans un contexte franco-français, puis européen - qui l'ont élaboré dans un temps donné à partir de douze concepts retenus.

L'élaboration s'est faite en plusieurs étapes, croisant les regards et les approches de différentes personnes vivant en Allemagne, en France, en Belgique, en Pologne, en Italie ainsi qu'en Roumanie. Les sous groupes ont ainsi présenté les concepts dans des langues de travail différentes. Chaque fois que cela a été possible, ces concepts ont été traduits dans les quatre langues : allemand, français, italien, polonais. Le choix a été fait de ne pas utiliser l'anglais comme langue de référence puisque n'étant pas la langue maternelle des participants.

NB: Le thésaurus (<http://databases.unesco.org/thesfr/>) peut être une base de définitions.

Les mots du glossaire

Acculturation

Altérité

Assimilation

Citoyenneté

Communautarisme

Diversité culturelle

Éducation interculturelle

Intégration

Interculturel

Laïcité

Métissage

Multiculturel

Comment a-t-il été utilisé ?

Le glossaire a été un « accompagnateur » de chaque atelier. Il était un point de départ possible des travaux, une référence à laquelle le groupe pouvait se reporter. Il pouvait être enrichi par chaque groupe, en fonction de ses besoins et de ses projets.

Le « glossaire en mouvement » incluait les commentaires et les questions de Philippe Cathelain ainsi que les réactions de Jacques DEMORGON (voir ci-après: ces documents traitent les termes dans l'ordre du glossaire, qui n'était pas l'ordre alphabétique).

■ Réactions de Jacques Demorgon

1. Interculturel/ Interkulturel

2. Multiculturel/ Multikulturel

Pluriculturel, multiculturel = on le souligne, c'est un constat – Par contre, on l'oppose à multiculturalisme qui représente non un constat mais une philosophie, une morale, une idéologie. Mais dans ce cas, n'y a-t-il pas déjà un rapport avec l'interculturel ?

Etonnant qu'on ne fasse pas la même chose avec « interculturel. » Ce terme est d'emblée présenté comme démarche politique, idéologique. L'interculturel ne peut-il jamais relever du constat ? Ne peut-on pas dire « il y a de l'inter » ? Est-ce que cela doit toujours être une volonté d'inter ?

Les deux termes peuvent-ils être bien compris sans évoquer un troisième terme qui entend souvent les remplacer tous les deux : le « transculturel » ?

3. Diversité culturelle/ Kulturelle Vielfaltigkeit

Que de questions ? Est-ce qu'elle vient aux humains comme une contrainte engendrée par le réel qu'il côtoie ? Une sorte de tampon du contexte climatologique, géo historique, etc... Ou bien c'est les hommes eux mêmes qui la produisent ? Ou encore comment les deux s'arrangent ?

4. Métissage / Mischling, Mischung , Kreuzung

Une notion qui séduit beaucoup de monde ! Elle se présente presque comme une solution toute simple. A quoi bon opposer puisqu'on peut mélanger ! La bizarrerie c'est que dans des pays très fortement métissés, comme par exemple le Brésil, on s'est ingénié à énoncer une multiplicité de niveaux de métissage. Alors à quoi bon croire dépasser la différence alors qu'on se reprend à la multiplier. Bref, métissage, notion claire sur le plan biologique – mais ailleurs ? Ou alors, si, peut-être, dans le cas des arts plastiques et des musiques ?

5. Altérité/ Umgang mit dem Anderen

Caractère de ce qui est autre. Le problème c'est que c'est très abstrait, l'autre est tellement autre. Question : est-ce que ce qui importe vraiment c'est l'autre ? Ou, au contraire, ce n'est pas lui mais nous, nous voulons le comprendre, c'est-à-dire l'assimiler à nous. La véritable altérité ne serait-elle pas irréductible ? On joue à cela en écrivant « Autre » avec un grand A. Il peut presque devenir Dieu, l'inconnaissable, celui qu'on ne peut pas atteindre. L'Autre absolu, nous en sommes inconscients. Au fait, peut-on parler d'altérité sans évoquer l'identité ?

6. Intégration/ assimilation/ Intégration, Assimilation, Gleichmachung, Angleichung

Assimilation : bizarre concept ? Quand l'animal se nourrit et *assimile* ce qu'il mange, cela se transforme d'un côté en son sang, en sa chair, de l'autre en déchet. Mais « l'assimilation » culturelle répond-elle à cette métaphore ? D'un côté, « assimilation » veut dire « détruire » ; de l'autre, assimiler un savoir, ce n'est pas le détruire, c'est être capable de le faire sien. Grosse nuance !

Intégration : on a l'impression qu'on peut tout lui faire dire ! Parce que l'on peut intégrer un peu, beaucoup, pas du tout. Alors comment définir une « bonne » intégration ? De quel point de vue ?

7. Acculturation

Bien intéressant de voir que dans plusieurs définitions individuelles, la notion d'acculturation est entraînée dans le sens de « privation de culture » en référence à son préfixe considéré comme « a » privatif.

En réalité, bizarrerie de la composition du terme ac = ad - c'est-à-dire qui entraîne la culture dans une direction, vers une direction

Le concept ne fait-il pas partie idéologiquement d'un contexte critique concernant la colonisation européenne, l'occidentalisation ?

Ne faut-il pas poser la question de l'acculturation réciproque ? Existe-t-elle ? Comment la nommer ?

Et les processus par lesquels l'acculturation opère ? ? Quels sont-ils ? Sont-ils différents ? Et leurs résultats aussi ?

8. Communauté/ communautarisme/ Gemeinschaft/ mehr in die Richtung von Gemeinschaftspolitik (Differentialismus)

On oppose „communauté“ et „société“ – Pourquoi ce mot « communauté » qui avait disparu dans bien des pays fait un tel retour en force ? Est-ce que les sociétés ont pu se porter garantes de la sauvegarde des communautés quelles qu'elles soient ? Mais dès lors, en prônant la communauté, ne perd-on pas nombre de perspectives positives apportées par les sociétés ? Il y a peut-être un alliage qu'on ne sait pas réussir ? En quoi peut-il consister ?

9. Citoyenneté/ Stasstsbürgerschaft, Zivilgesellschaft, Partizipation (cf. DFJW Glossar)

On en parle, on en parle... Elle se multiplie, elle est locale, nationale, européenne, mondiale. Mais en même temps, comment le citoyen peut-il se saisir réellement de tout ce qui lui serait nécessaire pour agir de façon citoyenne, décider de façon citoyenne ? Puis la diversité s'en mêle toujours. Il y a le citoyen représenté et il y a le citoyen représentant !

Le mot n'est il pas profondément marqué par son origine : la cité ? Mais aujourd'hui le village est global et la cité mondiale ! Problème !

10. Laïcité/ Laizität (cf. DFJW Glossar)

Facile en théorie, presque impossible en pratique – A quand une société dans laquelle le jour férié hebdomadaire ne serait plus celui d'une religion dominante ?

Pourquoi cette différence entre les pays européens à cet égard ?

Pourquoi ailleurs, cette incompréhension, voire cette hostilité à l'égard de la laïcité ?

Le politique entend-il s'associer encore au religieux ou non ? Et si le politique ou l'économique remettent à sa place le religieux, pourquoi celui-ci se laisserait-il faire ?

Pourquoi, à son tour, ne pourrait-il pas souhaiter les remettre aussi à leur place ? Tolérance oui, mais qui tolère quoi ?

11. Éducation interculturelle/ Interkulturelle Erziehung – Interkulturelle Bildung

C'est-à-dire qui se fait grâce à l'interculturel comme épreuve ? On travaille sur les difficultés et sur les sentiments que l'on éprouve face à ceux qui sont porteurs d'une autre culture ; ou bien c'est parce qu'on est de fait dans des relations interculturelles que l'on s'éduque ? Et surtout, jusqu'où va cet « inter » ? Est-ce qu'il se replie sur une éducation multi culturaliste ? Ou s'engage-t-il en direction d'un transculturel : Qu'il soit politique, scientifique, moral (Droits de l'Homme), esthétique, religieux, philosophique, etc....

■ Commentaires d'un militant des Ceméa (Philippe Cathelain)

Interculturel

Définition : Par "interculturel" on entend une *démarche* idéologique (curiosité), politique (action) qui valorise le contexte social dans sa diversité, diversité ethnique des conceptions, des façons de voir et de vivre, des valeurs, des rituels, qui peuvent constituer les principes fondamentaux à tout développement personnel et tout comportement social, diversité socio culturelle aussi.

Questions ou commentaires

Faut-il viser l'empathie?

Existe-t-il de l'interculturel, dans un même groupe ethnique :

- à un niveau strictement interindividuel,
- entre milieux socio culturels différents (professionnels ou de classes),
- entre sexes,
- entre générations ?

Y a-t-il création volontariste ou contingente d'une nouvelle culture, et cette dernière sera-t-elle "ouverte" ou sur la défensive?

Ce terme de concept est récent. En Pologne; en Allemagne il renvoie aux efforts d'intégration de populations exogènes mais aussi à l'internationalisation de la politique et de l'économie comme à la distinction post-moderne de la diversité des modes de vie; en France, l'immigration de populations des anciennes colonies ainsi que les principes fondamentaux de laïcité propres à la société française ont joué un rôle tout particulier.

Corrélat

Acceptation d'autrui/accueil/respect, complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, curiosité/ouverture, diffèr(e-a)nçe, ethnïe, internationalisation/mondialisation/planétarisation, relation/interaction/échange,

Multiculturel

Définition : Constat (passif) d'une coexistence/juxtaposition de cultures différentes dans une même société, sans pour autant qu'il s'en suive une prise de contact constructive et réelle, des échanges culturels ou une compréhension commune.

Questions ou commentaires

Ne peut-il y avoir multiculturalisme au sein d'une "population nationale"?

Dans la connotation française, on peut dire que le terme signifie une absence de relations entre les groupes identitaires (mosaïque, surtout pas mélange), aucune volonté d'échanges entre les composantes culturelles. Doit-on par cette acception n'imaginer que coexistence non pacifique (menace migratoire, peur de l'étranger, préjugés) ?

Dans la connotation anglo-saxonne le "statu quo" ne serait pas si négatif : il y aurait fusion dans l'idée de "la nation" au-delà de chaque culture propre à chaque groupe, transcendance des communautés particulières dans une "communauté nationale".

Cf. le dernier commentaire de l'entrée précédente

Corrélat

Complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, diffèr(e-a)nçe, différentialisme/universalisme, discrimination positive, ethnïe, internationalisation/mondialisation/planétarisation, pluriculturel,

Diversité culturelle

Définition : Toute culture en tant que production humaine est différente d'une autre *par construction*. Préserver et développer la diversité culturelle est un objectif de même nature que la protection et le développement de la biodiversité : il ne s'agit pas d'un frein mis à l'épanouissement de l'humanité mais au contraire d'un développement de sa richesse.

Questions ou commentaires

Quelle est la part "culturelle" des différences entre individus, et quel serait le poids de cette part?

Corrélat

Acceptation d'autrui/accueil/respect, biodiversité, complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, curiosité/ouverture, diffèr(e-a)nçe, exception culturelle, ethnie, homogénéité / mono culturalisme / monotonie / uniformité / universalisme, internationalisation / mondialisation / planétarisation,

Métissage culturel

Définition: Rencontre culturelle qui produit des transformations, qui est moteur de changements des paradigmes culturels en présence, dans la fusion, sans que soient systématiquement gommées les différences.

Questions ou commentaires

Toutes les cultures que l'on prétend mélanger ne sont-elles pas elles-mêmes déjà le fruit d'un métissage?

Le mot a-t-il encore sa connotation négative (NDLR - en français du moins) du temps où il s'appliquait à de prétendues "races", hiérarchisées?

Quelle métaphore pour rendre compte du métissage culturel ? Binaire : huile et vinaigre/huile et feu, eau et vin/eau et feu, acide et base, yin et yang, etc. ? Ternaire : eau et sable et ciment, eau et farine et sel, etc. ? On pourrait jouer sur les couleurs, aussi.

Corrélat

Altération, dif(fusion), enfantement, mélange, syncrétisme

Altérité

Définition: Ensemble de ce qui est chez l'autre différent par rapport à moi (sans connotation spécifiquement culturelle).

Questions ou commentaires

"Je" n'est-il pas toujours une part de l'autre?

L'altérité peut aussi bien provoquer l'exclusion que le dialogue.

Corrélat

Culture, diffèr(e-a)nçe, ethnie, identité, intériorité, ipséité

Intégration

Définition: La personne intégrée dans un groupe peut être acceptée bien que le groupe lui reconnaisse des différences. Autrement dit, l'intégration d'un individu dans un groupe (ou d'un groupe dans un ensemble plus vaste) permet au premier de conserver son identité mais d'influer sur le second au même titre que tout autre élément constitutif.

Questions ou commentaires

Image de la pierre jointée dans un mur "solide" (qui ne fait qu'un). Si la pierre n'était qu'insérée elle pourrait le cas échéant être dé-solid-arisée ...

Un élément intégré est-il "absorbé" par le système qui l'a accueilli?

La rencontre entre deux entités de poids fort inégaux est certes dialectique, mais alors, le dialogue n'est-il pas lui-même déséquilibré?

Corrélat

Acceptation d'autrui/accueil/respect, ac(-dé-en-endo-trans-)culturation, altérité/ipséité, complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, diffèr(e-a)nçe, ethnie, identité, insertion/assimilation, internationalisation/mondialisation/planétarisation, rejet/socialisation, syncrétisme.

Assimilation

Définition: Il y a assimilation lorsque l'individu et le groupe (ou le groupe et un ensemble plus vaste) oublient leurs différences. Le premier se fond dans le second qui l'a accueilli, il perd son identité, jusqu'à refouler, nier ses références premières.

Questions ou commentaires

L'assimilé a-t-il effectivement "fait le deuil" de sa culture initiale?

Comment s'exprime la distinction entre insertion, intégration et assimilation en diverses langues?

La pierre jointée du mur solide a pris couleur et consistance des autres pierres, elle leur est "similaire".

La métaphore de l'alimentation est-elle pertinente ici, par rapport à l'emploi consensuel du terme, en ce contexte (et ... en français!)?

Corrélat

Les mêmes que pour intégration

Acculturation

Définition: Processus par lequel un groupe humain "assimile" tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain.

NDLR - Là, j'ai pris quasi uniquement dans les définitions individuelles car je n'ai pas vraiment compris la définition collective.

Questions ou commentaires

En anthropologie on fait référence le plus souvent à un schéma dans lequel les deux cultures en contact étroit sont entre elles hiérarchisées, il existe alors un rapport de domination d'une société sur l'autre : certains parlent d'un mouvement (ad/ac) de "transculturation" qui, pour les dominés, passe par une "déculturation" avant l' "enculturation".

Le "a" de acculturation n'est bien sûr pas privatif (ac=ad=vers) mais ... pourrait l'être d'un certain point de vue : une culture s'efface "au profit" d'une autre, de facto supérieure (fréquemment via la violence des armes; toutefois des cas de vaincus "imposant" leur culture existent : grecs et romains, français et normands, chinois et mandchous ...).

Corrélat

Ac(-dé-en-endo-trans-)culturation, altérité/ipséité, altération, anomie/dysnomie, culture, ethnie, identité, internationalisation/mondialisation/planétarisation, syncrétisme

Communauté

Définition : Les communautés sont des unités structurales d'organisation et de transmission culturelle et sociale. La participation au collectif est importante, les membres de chaque unité sont unis par des liens très forts (linguistiques, géographiques, religieux, ethniques ...) dans une dynamique de reconnaissance/appartenance.

Questions ou commentaires

La reconnaissance des communautés est naturelle pour la plupart des peuples et les pays se sont très souvent construits sur la fédération des communautés (l'unité constitutive de la nation est le groupe ethnique, familial, religieux auquel appartient l'individu), alors que pour la France ce phénomène apparaît comme une régression historique, elle qui s'est construite sur l'abolition des communautés (sa tradition veut que l'unité soit la personne).

Les membres d'une communauté vivent souvent ensemble, toutefois, est-ce constitutif de cette unité organisation sociale?

Les éléments de telle unité sociale "communautaire" sont-ils plus rassemblés sur des valeurs, sur des règles sociales, sur des intérêts "communs"?

Quel rôle joue la dialectique "don-contre-don" dans la pérennisation d'une communauté?

Corrélat

Acceptation d'autrui/accueil/respect, ac(-dé-en-endo-trans-)culturation, altérité/ipséité, altération, biodiversité, complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, curiosité/ouverture, diffèr(e-a)nçe, différentialisme/universalisme, discrimination positive, ethnie, exception culturelle, homogénéité/mono culturalisme/monotonie/uniformité/universalisme, internationalisation/mondialisation/planétarisation, identité, intériorité, relation/interaction/échange.

Communautarisme

Définition: Enfermement des individus dans un groupe particulier et exacerbation de leur appartenance à ce groupe qui aboutissent à une défense/promotion active et exclusive des valeurs, règles sociales et intérêts de ce dernier.

Questions ou commentaires

Intra/supra-groupeal? La question est posée des limites d'un groupe par rapport à une société englobante ou, à l'inverse, à des sous-groupes, ainsi que de ce qui est effectivement vécu comme commun et à quel niveau.

Le communautarisme est fondé sur l'idée que les communautés sont les éléments constitutifs de tout ensemble plus vaste (Nation, Région du monde, Monde).

Corrélat

Les mêmes que pour l'entrée précédente.

Citoyenneté

Définition : Être citoyen c'est être reconnu comme :

- membre d'un état, d'une collectivité territoriale, avec des devoirs et droits civiques et politiques,
- acteur responsable dans les diverses unités sociales d'appartenance.

Corrélat

Cité/civil/civique (instruction, sens, esprit)/civisme, démocratie (participative/représentative), devoirs/droits, différentialisme/universalisme, discrimination positive, insertion/intégration/assimilation, internationalisation/mondialisation/planétarisation,

Laïcité

Définition : Principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'Etat n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Eglises aucun pouvoir politique. Ce concept français s'est désormais élargi sous la forme de la métaphore "sphère publique/sphère privée".

Questions ou commentaires

Le tropisme dirigé en France contre les "clercs religieux" n'est-il pas excessif, au point de cacher d'autres trains bondés d'autres clercs?

Pourrait-on plutôt définir la laïcité comme engagement vers l'être critique?

Ou encore comme mouvement vers l'autre (désir ardent et permanent de le connaître, peut-être de le comprendre, en tout cas de le respecter)?

Corrélat

Acceptation d'autrui/accueil/respect, ac (-dé-en-endo-trans-)culturation, altérité/ipséité, complexité/hétérogénéité/pluralité, culture, curiosité/ouverture, diffèr(e-a)nçe, différentialisme/universalisme, ethnie, homogénéité/mono culturalisme/monotonie/uniformité, identité, insertion/intégration/assimilation, intériorité, internationalisation/mondialisation/planétarisation, rejet/socialisation, relation/interaction/échange.

Education interculturelle

Définition : C'est tout le problème ... Initiation à d'autres cultures, à l'altérité, sensibilisation à une perception nuancée, contextualisée, à une démarche d'ouverture?

Corrélat :

Tous les précédents!

NB - Pour chaque terme chacun des onze autres sont un des corrélats (par souci d'économie ils ne sont pas ils ne sont pas signalés en la rubrique "corrélats"). Ceci dit, on tourne autour d'un pot qui se nomme culture et qui doit ricaner de se voir relégué dans le peloton des corrélats

Issu des Journées d'études
« L'interculturel, enjeu de politique éducative » 17-20 Mars 2005 à Montpellier

Sommaire

1. Comprendre le culturel dans l'unité de sa diversité
2. Le culturel est bien plus qu'élitisme, il émerge de *toute* expérience humaine
3. Pourquoi les cultures sont-elles à la fois différentes et ressemblantes ?
4. Les caractéristiques culturelles sont renforcées par la commodité des habitudes et les fiertés identitaires
5. Chacun doit s'adapter dans sa propre culture
6. Adaptations intraculturelles et interculturelles : le cas de la communication
7. Avec la mondialisation, devenons-nous multiculturels, transculturels, interculturels ?

1. Comprendre le culturel dans l'unité de sa diversité

Il est indispensable de comprendre la culture sous tous ses aspects.

Dans la tradition anglo-saxonne, la culture renvoie à l'anthropologie, c'est-à-dire aux manières de se nourrir, de se vêtir, d'habiter, de vivre dans des sociétés organisées qui contrôlent les comportements de leurs membres.

Dans la tradition latine, la culture c'est la mise en valeur d'un domaine et de ses techniques. L'agriculture est la mise en valeur de la terre. L'architecture est la mise en valeur de l'habitat. Il y a encore une culture que l'on peut dire « cultivée ». Elle se veut raffinée. Elle résulte d'une mise en valeur qu'opère sur elle-même, pour se distinguer des autres, la couche qui se veut supérieure dans une société. On la trouve dans les pages « culture » des magazines médiatiques évoquant les techniques et les sciences, les littératures et les arts : architecture, théâtre, cinéma, peinture, musique et danse.

Tous ces aspects relèvent cependant d'une même donnée biologique originelle. L'être humain se distingue relativement des animaux. L'oiseau n'apprend pas à construire son nid, pas plus que l'araignée sa toile.

Ce déficit de l'être humain tourne à son avantage. Ne bénéficiant pas de programmes naturels fixes, l'être humain doit les construire et les reconstruire en fonction de l'évolution même de ses expériences. Cette nécessité adaptative permanente est à l'origine de la culture comme dimension fondamentale du développement humain.

2. Le culturel est bien plus qu'élitisme, il émerge de toute expérience humaine

Nous faisons une erreur grave en constituant le culturel comme un secteur *à part* des activités humaines. C'est, au contraire, *à partir de toutes* nos activités que nous produisons le culturel, de sa base à son sommet.

En ce sens, l'économie fait partie de la culture avec les techniques de recherche, d'exploitation, de commercialisation. Le politique, aussi, avec l'organisation des sociétés.

De même le religieux tente de relier l'humanité dans la suite des générations (le culte des ancêtres l'indiquait) comme dans les multiples autres manifestations de sa diversité.

En tout et à chaque moment, la culture est ce que nous jugeons digne d'être sélectionné, conservé, transmis, pour être réutilisé.

Elle est ainsi ce que nous avons de plus précieux : information, communication, action à disposition. Cultures anthropologique et sociétale – économique, religieuse, politique – culture cultivée – technique, esthétique, scientifique, juridique, etc. – constituent ensemble le trésor de l'expérience humaine.

3. Pourquoi les cultures sont-elles à la fois différentes et ressemblantes ?

Quand nous pensons cultures, nous pensons différences. Celle-ci, en effet, s'imposent comme des figures remarquables occupant le devant de la scène. Les différences des vêtements et des aliments sont ainsi très présentes dans nos expériences ; et de même les différences de conduites qui s'y rapportent. Utiliser la main, des baguettes, des cuillers, des fourchettes, des couteaux, cela fait partie de manières de table fréquentes chez les uns ou chez les autres. Les différences culturelles sont souvent en relation avec les milieux géographiques, leurs différences physiques et biologiques : reliefs, climats, animaux et plantes.

Une autre part des différences culturelles provient des diverses possibilités de l'action humaine. Dans différents pays d'Asie, la manière de compter n'est pas la même. En occident, on compte du pouce vers l'auriculaire : 1, 2, 3, 4, 5 et l'on change de main pour continuer jusqu'à dix. Au Japon, on compte de 1 à 5, en partant de l'index et en terminant par le pouce et on continue de 6 à 10 de la même façon sur la même main.

Une autre source résulte encore de l'arbitraire des langues. C'est singulièrement vrai, de nouveau avec les chiffres. Le chiffre 13 a des significations tantôt positives et tantôt négatives. Souvent, on l'élimine, qu'il s'agisse des numéros des chambres dans les hôtels ou du nombre de personnes présentes à une même table. Au Japon, le chiffre 9 n'est pas bien vu car son homonyme *chu* signifie « douleur », « souffrance » « peine ». C'est pire pour le chiffre 4, prononcé « *chi* », évoquant ainsi la mort. Sur cette base, pas de cadeaux avec quatre fleurs ou quatre gâteaux. Même les œufs seront comptés par cinq. D'une façon générale, les Japonais ressentent les chiffres impairs comme plus bénéfiques que les chiffres pairs.

Les couleurs réservent aussi bien des surprises. On a montré l'avènement de la couleur bleue devenue positive et même sacrée dans le christianisme alors que les Romains le voyaient de façon plutôt négative. Dans nombre de pays, la couleur du deuil n'est pas le noir mais le blanc. Ainsi, au Japon, où c'est le cas, on n'offre ordinairement pas de fleurs blanches.

Toutes ces différences nous impressionnent au point qu'elles nous empêchent de découvrir les ressemblances humaines qui persistent entre les différentes cultures. Par exemple, que la couleur du deuil soit le noir ou le blanc, on a, dans les deux cas, la symbolisation de l'absence en éliminant toute couleur singulière.

Il nous aller plus loin dans la compréhension du jeu des ressemblances et des différences si nous voulons nous adapter davantage aux cultures du monde. Il va falloir reconnaître que ce sont les multiples possibilités de l'adaptation humaine qui créent les cultures. Ainsi, dans certaines cultures, on maintient une distance importante à l'autre ; ou, au contraire, on voudra même le toucher. Il y a des cultures dans lesquelles les

expressions sont plus exubérantes ; dans d'autres elles sont plus réservées. Ce sont toujours des êtres humains qui font le choix d'être ainsi ou autrement.

4. Les caractéristiques culturelles sont renforcées par la commodité des habitudes et les fiertés identitaires

Nous venons de voir que les réponses culturelles résultent des singularités des environnements mais aussi de celles des adaptations humaines. Cependant, une fois effectuées, reprises et transmises, elles deviennent des réponses habituelles que les personnes et les groupes réutilisent. Ces réponses ne leur apparaissent plus comme conventionnelles. Ce sont leurs réponses et, surtout pour des tiers, elles deviennent caractéristiques des personnes, des groupes, des sociétés. En devenant habitudes et identités, la culture peut se rigidifier au détriment d'ailleurs des adaptations humaines toujours nécessaires.

5. Chacun doit s'adapter dans sa propre culture

Si les adaptations produisent les cultures, les cultures une fois produites, peuvent restreindre les adaptations. Il faut d'abord préciser que l'adaptation ne doit pas être pensée de façon simplifiée. Elle n'est pas seulement acceptation ou soumission. L'être humain doit pouvoir s'opposer aux animaux qui l'attaquent. De même, aux intempéries qui le menacent : tempêtes, inondations, incendies, etc. L'adaptation n'est pas non plus toujours directement reliée aux réalités actuelles. La culture est faite des réalités dont on se souvient ou que l'on imagine. Dès lors, l'adaptation est aussi invention. Les souvenirs, les analyses, les anticipations de nos expériences nous font comprendre comment changent nos réponses en fonction des changements mêmes des situations. Tantôt nous devons être ouverts pour accueillir des choses nouvelles qui nous sont nécessaires. Tantôt, nous devons être capables de nous fermer pour nous protéger de stimulations trop nombreuses ou trop précipitées. Il n'est pas toujours facile de savoir jusqu'où nous devons nous fermer ou nous ouvrir au monde, aux autres, à nous-mêmes. À partir de telles situations, les êtres humains ont pu concevoir que de véritables problématiques adaptatives structuraient leurs expériences. Chaque situation doit être appréciée. Sur cette base, l'adaptation humaine oscille entre plus ou moins d'ouverture et de fermeture.

Ces adaptations psychologiques prolongent d'ailleurs les adaptations physiologiques que nous connaissons bien. Ainsi, la pupille de notre œil se ferme quand il y a trop de lumière et s'ouvre quand il n'y en a pas assez. Quand l'action exige un supplément d'énergie, le cœur bat plus vite. La vasodilatation des vaisseaux permet une meilleure circulation du sang. Au repos, on a un ralentissement du rythme cardiaque et une vasoconstriction des vaisseaux.

Si notre expérience doit ainsi s'adapter, notre culture qui l'accompagne doit le faire aussi et combattre ses propres rigidités. Dans toute culture, il est nécessaire de pouvoir modifier la réponse habituelle quand la situation l'exige en fonction de sa nouveauté.

Variations, modifications, reconstructions des réponses courantes nécessitent des tâtonnements adaptatifs, des oscillations plus ou moins larges autour de la réponse culturelle habituelle. Oscillations régionales, car la réponse culturelle varie déjà à l'intérieur d'une même nation. Oscillations personnelles, car la réponse culturelle varie déjà à l'intérieur d'un même groupe.

6. Adaptations intraculturelles et interculturelles : le cas de la communication

Un exemple très éclairant est celui des difficultés de communication. Certaines personnes ont une culture de communication dite « implicite ». Cela signifie qu'elles font volontiers des sous-entendus en supposant que celui qui les écoute pourra tout de même comprendre. Or, il ne le peut pas s'il ne dispose pas des mêmes références.

Certaines personnes ont, au contraire, une culture de communication dite « explicite ». Elles supposent qu'autrui ne les comprend que si elles donnent toutes les références nécessaires. Elles donnent parfois trop de références à des interlocuteurs ennuyés de s'entendre répéter ce qu'ils savent. Ainsi, interlocuteurs « implicites » et interlocuteurs « explicites » communiquent difficilement, même quand ils maîtrisent bien la langue de l'autre ou une langue commune.

Or, cette difficulté interculturelle est déjà intraculturelle. A l'intérieur de chaque culture, il convient d'être implicite avec ses familiers et explicite avec ceux qui le sont. Cet exemple des cultures de communication permet de comprendre qu'il ne faut jamais supprimer la relation entre l'adaptation humaine et les cultures. Des personnes de communication explicite sont souvent l'objet de préjugés de la part des personnes de communication plus implicite. L'inverse est tout aussi vrai. L'erreur du culturalisme consiste à confondre des cultures et des natures.

Quant à savoir pourquoi dans certains pays, la communication est globalement plus souvent explicite et, dans d'autres plus souvent implicite, cela tient aux différences de l'histoire politique de ces pays plus unifiés ou plus diversifiés sur le long terme. L'histoire est une source très importante de différenciation des cultures et nous commençons à le comprendre.

7. Avec la mondialisation, devenons-nous multiculturels, transculturels, interculturels ?

Précédemment, nous avons employé les termes d'interculturel et d'intraculturel. Toutefois, ces termes ne sont pas universels. Les mots employés sont différents selon les pays. Dans certains, on préfère les termes « multiculturel » et « transculturel ».

Si l'on regarde plutôt du côté des séparations entre les acteurs, les groupes, les sociétés et leurs cultures, les relations sont qualifiées de « multiculturelles ». Elles peuvent être hostiles, indifférentes ou respectueuses. On passe ainsi de la ségrégation inhumaine à une politique de la reconnaissance de l'autre, nommée « multiculturalisme ». Le multiculturalisme est une référence au Canada, aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne mais aussi en Europe.

Si l'on regarde plutôt du côté de ce qui réunit les personnes, les groupes, les sociétés, les relations sont souvent qualifiées de « transculturelles ». Ces références transculturelles peuvent être prises dans le domaine religieux ou dans le domaine politique. C'est le cas dans une France où nombreux sont ceux qui invoquent les relations transculturelles, républicaines et laïques. Les relations transculturelles sont diversement souhaitées. Cependant, aucune religion n'a pu devenir universelle, aucune politique laïque non plus.

Si l'on regarde plutôt du côté des interactions entre personnes, entre groupes, entre sociétés, les relations sont qualifiées d'« interculturelles ». Elles peuvent être de violence

et inhumaines ou bien humaines et de bonne volonté. Quand on parle de relations interculturelles sans précision, on ne pense qu'aux relations interculturelles positives que l'on souhaite voir se développer.

Il ne nous paraît ni indispensable ni souhaitable de choisir entre perspectives multiculturelles, transculturelles, interculturelles car elles interfèrent dans les expériences, en évolution, des personnes, comme dans celles des groupes et des sociétés. Ne prenons qu'un exemple significatif. Le chercheur Nathan Glazer évoque une recherche empirique montrant que dans un échantillon important de la presse américaine, le terme « multiculturalisme » est absent jusqu'en 1988. Dans le même échantillon, ses occurrences sont d'une centaine en 1990, de 600 en 1991 et de 1 500 en 1994. Le changement est net.

Nous souhaitons terminer en donnant un exemple très concret de ce mélange des perspectives multiculturelles, transculturelles, interculturelles. On sera peut-être étonné de constater qu'il est formulé dans les années trente par l'anthropologue Ralph Linton. Il écrit :

*« Après son repas, le citoyen américain se dispose à fumer, habitude des Indiens américains, en brûlant une plante cultivée au Brésil, soit dans une pipe venue des Indiens de Virginie, soit au moyen d'une cigarette venue du Mexique. S'il est assez endurci, il peut même essayer un cigare, qui nous est venu des Antilles en passant par l'Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites, sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes-rendus des troubles extérieurs, s'il est un bon citoyen conservateur, il remerciera un Dieu hébreu, dans un langage indo-européen, d'avoir fait de lui un Américain cent pour cent ». (Ralph Linton (1893-1953), *The Study of Man*. (1936), tr. fr. *De l'homme*, Paris, PUF, 1968)*

De cette sagesse de Linton, au début du XXe siècle, à la sagesse populaire actuelle, il n'y a qu'un pas. Le voici franchi par un texte anonyme, régulièrement photocopié dans un restaurant turc du 11e arrondissement de Paris, désormais reproduit en carte postale :

« Ton Christ est juif. Ta voiture est japonaise. Ta pizza est italienne et ton couscous algérien. Ta démocratie est grecque. Ton café est brésilien. Ta montre est suisse. Ta chemise est indienne. Ta radio est coréenne. Tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines. Tes chiffres sont arabes, ton écriture est latine... et tu reproches à ton voisin d'être étranger ! »

Jacques Demorgon : professeur de philosophie,
maître de conférences de psychologie sociale, chercheur en interculturalité.

Extrait de l'intervention prononcée dans le cadre de l'événement Jeunesse, à Marseille, du 5 au 9 juillet 2008, pendant la présidence de l'Union européenne. Cet événement a réuni plus de 250 jeunes de 51 pays d'Europe et du pourtour méditerranéen.