

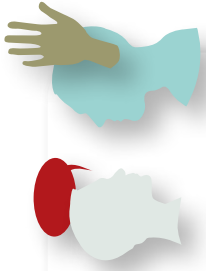


Autobiographie de Rencontres Interculturelles

Contexte, concepts et théories



Division des politiques linguistiques



L'**Autobiographie de Rencontres Interculturelles** est une réponse concrète aux recommandations du Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité» du Conseil de l'Europe (<http://www.coe.int/dialogue>), section 5.3 «Apprendre et enseigner les compétences interculturelles», paragraphe 152 :

« Des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. »

Le Conseil de l'Europe est une organisation politique intergouvernementale créée en 1949. Son siège se trouve à Strasbourg en France. Sa mission consiste à garantir la démocratie, les droits de l'homme et la justice en Europe. Aujourd'hui 800 millions d'Européens des 47 pays bénéficient de ses services. Le Conseil de l'Europe a pour but de construire une Grande Europe basée sur les valeurs partagées, y compris la tolérance et le respect de la diversité culturelle et linguistique.

L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* et les documents d'appui qui s'y rapportent ont été élaborés pour la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe par :

**Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave,
Robert Jackson, María del Carmen Méndez García**

avec des contributions de :

**Eithne Buchanan-Barrow, Leah Davcheva,
Peter Krapf, Jean-Michel Leclercq**

Pour plus de détails, veuillez vous référer à l'*Introduction*.

Les opinions exprimées dans cet ouvrage et les documents d'appui sont placées sous la responsabilité des rédacteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du Conseil de l'Europe.

Les droits de reproduction sont propriété du Conseil de l'Europe, mars 2009.

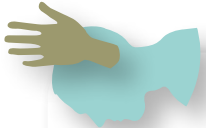
La reproduction d'extraits de cette publication est autorisée à des fins éducatives non commerciales et à la condition que la source soit clairement citée.

Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis à des fins commerciales sous quelque forme que ce soit ou par un quelconque moyen - électronique (CD-Rom, Internet, etc.) ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou tout système de stockage ou de récupération de l'information - sans la permission écrite de la Division des Éditions (publishing@coe.int), Direction de la Communication, du Conseil de l'Europe.



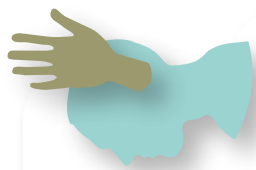
Autobiography
of Intercultural
Encounters
Autobiographie
de Rencontres
Interculturelles

www.coe.int/lang/fr



Sommaire

1	Le contexte institutionnel de l'Autobiographie de rencontres interculturelles	4
2	Concepts et théories à l'origine de l'Autobiographie de rencontres interculturelles	6
	2.1 Culture	6
	2.2 Discours culturels	8
	2.3 Sociétés multiculturelles	9
	2.4 Pluralité	9
	2.5 Pluriculturalité	10
	2.6 Interculturalité	10
	2.7 Tolérance, respect et dialogue interculturel	11
	2.8 Importance de l'image de l'« autre » dans l'histoire	11
	2.9 Les idées qu'ont les enfants et les adolescents des personnes d'autres cultures	12
	2.10 Facteurs influençant les attitudes à l'égard de personnes d'autres cultures.	13
	2.11 Identités multiples et incidences des rencontres interculturelles	14
	2.12 Nationalité et citoyenneté	15
	2.13 Plurilinguisme	17
	2.14 Langues et inclusion sociale, politique et économique	17
	2.15 Le concept de citoyenneté interculturelle	18
	2.16 Citoyenneté active et éducation à la citoyenneté interculturelle	19
3	Frontières culturelles à franchir dans une rencontre interculturelle	20
	3.1 Groupes ethniques	20
	3.2 Groupes religieux	20
	3.3 Groupes linguistiques	21
	3.4 Groupes raciaux	22
	3.5 Groupes nationaux et étatiques	22
	3.6 Groupes locaux et régionaux	23
	3.7 Groupes supranationaux	24
4	Les compétences que requiert l'interculturalité	24
5	Conclusions et lectures recommandées	28



Autobiographie de Rencontres Interculturelles

Contexte, concepts
et théories

1

Le contexte institutionnel de l'Autobiographie de rencontres interculturelles

Que la politique éducative fasse partie intégrante de la politique sociale n'est plus guère à démontrer. Il en est ainsi depuis plusieurs décennies, pour diverses raisons, dont la moindre n'est pas sa contribution à l'inclusion sociale. Il va sans dire également que la politique éducative est essentielle à la politique économique, dès lors que les sociétés postindustrielles ont reconnu la valeur du capital humain et attendent de plus en plus des systèmes éducatifs qu'ils l'améliorent pour gagner en compétitivité.

Ces idées se sont exprimées au niveau national en maintes régions du monde et au niveau supranational dans l'Union européenne et au Conseil de l'Europe, bien que par nature, ce dernier s'intéresse davantage à la politique sociale qu'à la politique économique, comme l'atteste en particulier le Livre blanc sur le dialogue interculturel intitulé «Vivre ensemble dans l'égalité» (2008)¹.

Le Livre blanc s'attache notamment au rôle de l'interculturalité dans la cohésion sociale dont il donne la définition suivante :

« La cohésion sociale, telle que définie par le Conseil de l'Europe, désigne la capacité d'une société à garantir le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant les polarisations. Une société cohésive est une communauté solidaire d'individus libres poursuivant ces objectifs communs par des moyens démocratiques. » (Section 1.4, paragraphe 24.)

Le rôle du dialogue interculturel est considéré comme fondamental dans la création et la préservation de la cohésion sociale; les compétences interculturelles en sont le fondement pratique :

« L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale. » (Section 5.3, paragraphe 151.)

¹ www.coe.int/dialogue

La nécessité de promouvoir la cohésion sociale dans une société n'est pas une préoccupation nouvelle. Elle est même l'une des finalités de l'enseignement obligatoire depuis qu'il existe. Cela étant, la fréquence croissante de la migration et de la mobilité – un phénomène conduisant à la séparation irréversible des sociétés industrielles et postindustrielles et des sociétés agraires – a créé de nouveaux groupes sociaux minoritaires au sein d'États qui se croyaient jusque là plus ou moins justifiés à considérer qu'ils étaient homogènes. Ces groupes sont souvent vulnérables, faute d'être suffisamment reconnus ; le Conseil de l'Europe s'attache à veiller à l'inclusion sociale des groupes vulnérables quels qu'ils soient, notamment des groupes de migrants ou d'immigrants.

La dynamique des économies de marché mondialisées s'est traduite, dans les sociétés en voie de modernisation, par une augmentation constante de la productivité et de la production. Mais la compétition produit des gagnants et des perdants. L'accroissement des richesses va généralement de pair avec une répartition plus inégale et une moindre égalité des chances. Ces inégalités comportent une dimension droits de l'homme. Si elles ne sont pas corrigées, elles peuvent aggraver le risque de dislocation d'une communauté. L'économie de marché n'étant pas à même d'apporter les correctifs nécessaires, c'est en permanence aux politiques qu'il revient de le faire. La perte de cohésion sociale est un prix trop élevé à payer pour une répartition toujours plus inégale de la richesse et du bien-être.

L'inclusion sociale peut revêtir diverses formes eu égard aux droits, obligations et activités au sein d'une communauté. Le Livre blanc distingue cinq approches d'action politique pour promouvoir le dialogue interculturel, dont l'une est l'acquisition de compétences interculturelles, par des programmes d'enseignement et d'apprentissage. Les domaines de compétences clés sont « la citoyenneté démocratique, l'apprentissage des langues et l'histoire ». L'enseignement des diverses religions et confessions dans un contexte interculturel est considéré comme concourant à l'éducation à la citoyenneté démocratique, bien que l'enseignement religieux soit traité diversement selon les États. De même, le dialogue interreligieux passe pour être une dimension importante du dialogue interculturel. Le Conseil de l'Europe s'est employé à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les trois domaines que sont la citoyenneté démocratique, les langues et l'histoire et dans l'enseignement religieux dans les nombreux projets qu'il mène depuis des années.

Les documents sur l'éducation à la citoyenneté démocratique décrivent les compétences que doit acquérir un citoyen démocratique pour pouvoir participer activement à la vie de la communauté. Mais la communauté européenne étant multilingue et multiculturelle, il est nécessaire de compléter les compétences citoyennes par des compétences linguistiques et interculturelles. Le label « citoyenneté interculturelle » a été mis au point pour reconnaître officiellement cette dimension supplémentaire.

En résumé, le citoyen interculturel est d'abord celui qui possède les compétences nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active dans une communauté – locale, régionale ou nationale – ayant une langue et des représentations communes. C'est ensuite celui qui a aussi acquis les attitudes, connaissances et aptitudes propres à la compétence interculturelle, ce qui lui permet de participer aux communautés multilingues et multiculturelles présentes au sein des États, présence de plus en plus fréquente sous les effets conjugués de la mobilité et de la migration. Ces communautés se forment aussi lorsque des citoyens d'États différents participent ensemble à telle ou telle forme d'activité commune.

La Déclaration adoptée lors du Sommet du Conseil de l'Europe à Varsovie en 2005, intitulée « Construire une Europe plus humaine et plus inclusive »² a anticipé le Livre blanc sur le dialogue interculturel et donne des exemples d'activités communes favorisant la cohésion sociale :

- promouvoir la coopération et la mise en place de réseaux dans le domaine de l'éducation ainsi que les échanges d'étudiants à tous les niveaux ;
- promouvoir des programmes et des échanges interculturels appropriés dans l'enseignement secondaire, en Europe et avec les pays voisins ;
- développer le réseau (du Conseil de l'Europe) d'écoles d'études politiques dans le but de promouvoir les valeurs fondamentales de l'Europe parmi les nouvelles générations ;
- donner aux jeunes les moyens leur permettant de prendre une part active aux processus démocratiques afin qu'ils puissent contribuer à la promotion des valeurs fondamentales.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles peut être utilisée dans le cadre de ces diverses initiatives pour aider les participants à analyser leur participation à des échanges interculturels et à y réfléchir.

²www.coe.int/Summit

Le Livre blanc, quant à lui, estime que l'éducation à la citoyenneté démocratique

«encourage les approches pluridisciplinaires et combine l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, notamment la capacité de réflexion et la disposition à l'autocritique nécessaires à la vie au sein de sociétés culturellement diverses» (Section 4.3.1 paragraphe 94).

Autre aspect essentiel de l'Autobiographie de rencontres interculturelles, la réflexion sur le développement personnel par l'expérience ainsi que sur les valeurs, croyances et comportements de tous les intéressés. Cette réflexion fait de l'Autobiographie de rencontres interculturelles qui encourage par ailleurs la participation active des citoyens dans un monde multiculturel et multicultural, un instrument qui pourrait s'avérer précieux dans la mise en œuvre de certains volets du Livre blanc et dans le développement des compétences et identités des citoyens interculturels.

2

Concepts et théories à l'origine de l'Autobiographie de rencontres interculturelles

L'Autobiographie de rencontres interculturelles entend ainsi contribuer au développement de compétences interculturelles et faciliter l'émergence d'une citoyenneté interculturelle chez ceux qui l'utilisent. La présente section examine quelques concepts clés à l'origine des notions de compétence et de citoyenneté interculturelles.

2.1 Culture

Au cœur du présent débat, la « culture » est un terme complexe aux significations multiples se prêtant à de nombreuses interprétations théoriques. La perspective historique est un bon point de départ pour l'explorer.

Histoire et culture

Culture et histoire sont intrinsèquement liées, car, en théorie et en pratique, dans toute société, la culture fait référence au passé.

Toute société est la résultante d'une évolution constante portant l'empreinte d'événements survenus dans un passé lointain ou récent. L'histoire tente de reconstruire ce passé pour apprendre à le connaître et en tirer des enseignements qui puissent éventuellement être utiles aujourd'hui. Mais l'approche adoptée peut répondre à des objectifs et à des critères variables influant sur les messages délivrés.

Les enseignants ou chercheurs diplômés en histoire ont longtemps adopté des approches positivistes et prétendu présenter d'incontestables « vérités historiques ». La plupart d'entre eux admettent maintenant que ce sont plutôt des interprétations qu'il peut être nécessaire de remettre en cause à la lumière d'une étude plus rigoureuse des archives dont ils disposent ou de l'apparition de nouveaux éléments. Nous parlerons donc de « connaissance historique » pour toute connaissance acquise selon des méthodes bien définies et reposant sur des preuves tangibles. Cela étant, il y a toujours plusieurs manières d'apprécier une situation. D'où la nécessité d'adopter, dans l'étude de l'histoire, des points de vue et « perspectives multiples », c'est-à-dire d'être apte et disposé à prendre en compte les perspectives d'autrui pour comprendre les situations, les événements, les personnalités et les cultures et de ne pas se cantonner à sa vision personnelle ou à son propre point de vue.

Nous disposons aussi d'autres relations du passé qui font état, avec des précautions moindres, d'événements du passé ou d'époques que nous connaissons plus ou moins bien. Ce sont les « ouvrages historiques ». qui vont de biographies parfois solidement documentées de personnages, célèbres ou peu connus, à des essais plus ou moins consistants sur une grande figure ou une période de l'histoire. L'explosion de la communication a valu à ces ouvrages une vaste audience. Ils sont certainement à l'origine d'une connaissance bien plus poussée du passé qu'auparavant, ce qui comporte toutefois de sérieux inconvénients. La version qui nous

est donnée du passé procède plus d'une reconstitution imposée que d'une restitution exigeant de s'impliquer activement. On privilégie le spectaculaire, en perdant de vue des éléments moins frappants, mais parfois plus importants.

Le développement de la communication a aussi accru le nombre de messages d'un troisième type : ceux de personnes exerçant de hautes responsabilités dans la société, nos gouvernants, les chefs de partis politiques, les porte-parole des milieux socio économiques, intellectuels ou artistiques. La plupart du temps, ils font référence à l'histoire pour faire partager des vues sur les évolutions à proposer ou à prévenir, l'idée étant de faire les choix les meilleurs possibles tout en préservant les traditions héritées du passé. Ces approches falsifient parfois l'histoire, créent des illusions ou engendrent une intransigeance dont la virulence s'exprime dans le nationalisme sous ses différentes formes. Mais la portée d'un même discours diffère selon qu'il est prononcé dans un passé assez lointain ou au temps de la société de l'information. Dans le premier cas, sans avoir en règle générale été largement diffusé, il a été consigné dans les archives qui attendent les historiens. Dans le second cas, les nouveaux moyens de communication le rendent accessible à d'innombrables consommateurs d'information, qui sont libres de le transformer en histoire immédiate à leur convenance, avec les inévitables distorsions qui en découlent.

La culture comme héritage et comme mémoire

La culture peut être considérée comme préservant l'héritage légué par les prédécesseurs. C'est du passé, dans son ensemble, auquel elles se réfèrent expressément ou implicitement que les traditions tirent leur force, surtout lorsqu'elles sont particulièrement figées et inébranlables. C'est ce qu'illustre le folklore sous ses diverses formes dans les sociétés traditionnelles et contemporaines. Pour ses théoriciens et ses adeptes, le folklore est la mémoire des fondements séculaires d'une culture qui lui confère son originalité et son authenticité.

Les crises soulignent plus encore l'impact de l'histoire sur la culture qui, en pareilles circonstances, peut aussi bien aider à sauvegarder des aspects du passé supposément menacés de disparaître que connaître de très importantes transformations à la suite des événements. Il est rare qu'une révolution comme celle de 1789 en France ou celle de 1917 en Russie aboutisse au remplacement de la culture existante par une culture radicalement nouvelle. On devine toujours les traces du passé dans des modes de vie et de pensées témoignant d'une continuité profonde. Quant aux changements radicaux engendrés par les événements, ils prouvent le lien infaillible entre la culture et l'histoire, que ce soit sur le plan du renouveau de la culture ou de sa mise en péril.

La culture comme produit et symbole de la grandeur de l'histoire

Le développement de centres de pouvoir dotés d'une forte autorité politique et de ressources importantes a conduit à l'avènement de cultures vues comme le symbole de la grandeur de l'histoire. Les monuments érigés, les œuvres d'art, la littérature et la musique célèbrent un événement ou un moment grandiose de l'histoire d'une partie du monde, voire du monde dans son ensemble. Les hauts lieux de la culture grecque, romaine, égyptienne ou mésopotamienne servaient déjà cette finalité. Il en est de même des grands projets lancés par les royautés à la Renaissance ou aux époques classiques, mais aussi des cathédrales gothiques construites par les chrétiens, des mosquées dans les pays musulmans et des grands temples bouddhiques en Asie.

Cultures dominantes et cultures dominées

Dans ces contextes, les inévitables déséquilibres en matière de compétences et de ressources se traduisent au plan culturel par des inégalités dans le degré de diffusion, le rayonnement et le prestige des diverses cultures. L'incidence de la langue d'une culture offre à cet égard un exemple éloquent. Si c'est une langue très répandue, la culture en question sera assurée d'une audience et d'un prestige nettement supérieurs à ce qu'ils seraient si c'était une langue moins usitée. C'est ce que montre bien aujourd'hui le fossé qui sépare les cultures anglophones d'autres nettement moins bien connues. L'existence de cultures dominantes et de cultures dominées semble donc inhérente à chaque évolution historique, les premières reléguant la culture et l'histoire d'autres peuples au second plan. De ces déséquilibres découlent des oppositions tenaces. Entre des cultures revendiquant l'universalisme et des cultures cantonnées dans leur spécificité. Entre des cultures créditées de la capacité de relever les principaux défis auxquels doit faire face l'humanité et celles qui sont centrées sur leurs propres enjeux.

Le choc des cultures en tant qu'expression d'un héritage

Chaque culture est amenée en conséquence à s'affirmer comme l'expression d'un héritage. Aux heurts imputables aux intérêts politiques ou économiques en jeu viennent s'ajouter ainsi ceux découlant de la compétition de cultures rivales. Pendant la première Guerre Mondiale, chaque groupe d'États belligérants a prétendu défendre sa culture ou civilisation contre la barbarie de l'autre. Bien que participant davantage du choc de la démocratie et du totalitarisme ou du respect et de la négation des droits de l'homme, la Seconde Guerre Mondiale se prête à une interprétation analogue. Une culture qui jouit d'une écrasante suprématie et qui pourrait considérer qu'elle n'a pas d'ennemis à craindre

n'en aspire pas moins à s'affirmer pour se prémunir contre d'hypothétiques menaces. Même en pareilles circonstances, elle a le sentiment d'être détentrice d'un héritage qu'il lui faut protéger à tout prix, le cas échéant, en anéantissant les autres.

La seule solution serait de cesser de considérer les cultures, quelles qu'elles soient, comme la propriété d'un groupe particulier et de les voir comme une contribution de ce groupe à une tentative générale d'identifier et de préciser les enjeux majeurs de l'humanité. C'est ce processus qui a été engagé tout récemment dans le domaine de la protection de l'environnement, mais il y en a bien d'autres requérant ce type d'initiative.

Variations du concept de « culture » au fil de l'histoire

Il y a lieu également de noter que le terme « culture » a changé de sens au fil du temps. Au XV^e siècle, il désignait la production de récoltes ou l'élevage d'animaux. Au cours des deux siècles suivants, il a été utilisé par analogie pour désigner la nourriture de l'esprit humain. Au XVIII^e siècle, la « culture » a été associée à l'art et à l'érudition, par exemple dans le domaine de la philosophie et de l'histoire, et considérée comme étant réservée aux riches. Environ à la même époque, sous l'influence du philosophe allemand Herder, une autre idée est apparue, à savoir celle de cultures distinctes et variables ; cette idée allait être développée par le Mouvement Romantique qui considérait qu'une culture généralisée ou « essentialisée » était l'« héritage » collectif du groupe national et l'associait à un groupe ethnique particulier.

Cette vision fermée des cultures a infiltré l'anthropologie sociale à ses débuts, lorsqu'elle comparait les cultures à différents types d'organismes vivants, bien distincts les uns des autres. Soit les cultures survivaient, soit elles s'éteignaient, sans que puissent naître de nouvelles expressions culturelles par le biais de l'interaction culturelle. Cette idée de cultures uniformes, distinctes, a toujours cours, par exemple, dans le discours de l'extrême-droite et dans des quotidiens populaires paraissant dans différents pays d'Europe.

À l'extrême opposé, les déconstructions postmodernes de l'idée de « culture » considèrent toute idée de tradition continue comme une « métanarration », c'est-à-dire une version des faits déformée inventée dans leur intérêt par ceux qui détiennent le pouvoir. L'adoption d'un mode de vie relève dès lors du choix personnel de l'individu.

Entre ces deux extrêmes s'inscrivent des positions intermédiaires soulignant la nature changeante et controversée des cultures au fil du temps. L'un des points de vue est que les cultures sont organiquement diverses, mais que la continuité culturelle est assurée par la transmission des idées et exprimée par des symboles particuliers. Une autre thèse met l'accent sur

le conflit (parfois intergénérationnel) ou la négociation interne dans la création de changement culturel. Elle appelle également l'attention sur le rôle de l'observateur (anthropologue, historien, journaliste ou étudiant) dans la construction de « cultures » et considère dès lors qu'il n'est pas possible de donner de descriptions isolées faisant autorité, comme, par exemple, les biographies.

Il y a aussi ceux pour qui la culture n'est pas tant un « objet » qu'un processus actif par lequel l'homme produit du sens et du changement. Au lieu d'avoir une identité culturelle distincte et fixe, les individus et les groupes s'identifient à des éléments de culture ou créent une nouvelle culture en rassemblant différents éléments. L'accent est mis ici sur les personnes qui participent à la culture en utilisant différentes ressources culturelles. Dans la formation de l'identité, l'accent porte moins sur l'ascendance et l'héritage, et plus sur tout un ensemble d'identifications par le biais du dialogue et de la communication avec autrui.

2.2 Discours culturels

Les recherches sur le terrain effectuées par les sociologues ont montré que dans le discours ordinaire sur la culture, les approches de l'ethnicité, de la religion et de la nationalité sont tantôt souples, tantôt rigides. Dans certaines situations, par exemple, il y a ceux qui ont intérêt à présenter une conception rigide de la (ou des) culture(s) de pair avec des vues abstraites ou réifiées de l'ethnicité, de la religion et de la nationalité. Ainsi l'identité nationale est-elle décrite quelquefois comme si elle était une identité ou entité fixe possédant sa culture propre, distincte, rattachée à une conception fermée de l'ethnicité et de la religion. D'où des critères simplistes pour déterminer si quelqu'un est « vraiment » polonais, français, grec ou autre. Dans le même ordre d'idée, des observateurs, extérieurs ou intérieurs, peuvent parler de « communauté musulmane » ou de « culture asiatique » quand cela les arrange. On a appelé cette tendance à réifier, c'est-à-dire à traiter une idée abstraite comme si elle était une réalité concrète, le « discours dominant » sur la culture. Il est souvent utilisé par les groupes extrémistes, les hommes politiques, les médias et quelquefois aussi par les communautés culturelles elles-mêmes.

On distinguera le discours dominant du « discours démotique », langue des « faiseurs » de culture souvent utilisée pour communiquer, lorsque des personnes d'origines différentes discutent de questions d'intérêt commun ou participent à des projets d'intérêt mutuel. Dans le discours démotique, la culture est vue comme multiforme et diverse de par son éventail de valeurs, croyances, pratiques et traditions – dont certaines peuvent être des inventions récentes – et dès lors négociable et relevant de choix personnels.

Elle est ainsi un processus dynamique via lequel les représentations et les frontières des groupes ou des communautés sont renégociées et redéfinies, en fonction des besoins du moment.

Du point de vue du discours culturel, la « culture » peut être considérée à la fois comme un bien appartenant à une « communauté » particulière, nationale, ethnique ou religieuse, et comme un processus dynamique relevant d'un choix personnel.

2.3 Sociétés multiculturelles

Le présent document entend par « société multiculturelle » une société qui s'est diversifiée au plan culturel sous l'effet de l'immigration de personnes, nées et élevées dans d'autres cultures, ayant apporté en conséquence des éléments de leur héritage culturel dans la nouvelle société au sein de laquelle elles se sont établies (à distinguer par conséquent du terme « multiculturalisme » qui se réfère à la politique des pouvoirs publics de reconnaissance formelle et de prise en compte politique de communautés minoritaires, au même titre que la communauté majoritaire).

Certaines conceptions des sociétés multiculturelles procèdent entièrement du discours dominant en ce qu'elles dépeignent les cultures comme des traditions distinctes, les cultures minoritaires fonctionnant dans leur espace propre et dépendant des valeurs de la culture dominante pour leur survie. Cela étant, des travaux de recherche sur le terrain ont établi que cette idée de la société multiculturelle ne correspond pas à la réalité du vécu.

Non seulement les frontières entre les groupes sont floues, mais les cultures, les religions et les ethnicités des minorités sont, quant à elles, plurielles, et les symboles et les valeurs des différents groupes dont elles sont constituées sont sujets à négociation, contestation et changement. En outre, quelles que soient leurs origines, les individus peuvent s'identifier à des valeurs issues des sources les plus diverses. Par ailleurs, il y a aussi ceux qui revendiquent une identité culturelle aux frontières plus marquées. Une société culturelle n'est donc pas une juxtaposition de plusieurs identités culturelles fixes, mais un réseau de réseaux transversaux et d'identifications croisées qui sont situés, contestés, dynamiques, fluides et lourdement dépendants du contexte. Les données scientifiques confortent davantage le discours démotique que le discours dominant sur la culture.

La mise en place de stratégies éducatives visant à faire mieux connaître les enjeux et à encourager le dialogue et la communication entre les cultures est d'une importance primordiale pour la préservation et le développement des sociétés multiculturelles. Ces stratégies doivent identifier les idées et les valeurs

qui sont communes ou se recouvrent, mais aussi cerner et traiter les différences. L'analyse critique des rencontres ou des échanges interculturels est l'une des stratégies possibles pour promouvoir le dialogue et la compréhension entre les cultures.

2.4 Pluralité

Toutes les sociétés européennes présentent un certain degré de diversité ou de « pluralité » dans le champ de la culture, de la religion et des valeurs. Il y a d'abord la pluralité qui correspond à la diversité culturelle observable en maintes sociétés occidentales, résultant généralement de l'immigration de personnes d'autres horizons culturels ou, dans certains cas, de la présence de multiples groupes indigènes nationaux et ethniques à l'intérieur d'un même pays. Cette forme de pluralité, qui appelle l'attention sur différents groupes au sein d'une société, a été appelée « pluralité traditionnelle ».

Une autre forme de pluralité témoigne du fait que, dans les sociétés occidentales contemporaines, les individus sont souvent en situation de choisir des valeurs et des idées de sources très diverses. D'aucuns rejettent leurs valeurs sur une certaine forme de philosophie non religieuse, comme l'humanisme laïque. D'autres synthétisent des croyances et valeurs tirées de la religion et de l'humanisme. D'autres encore se disent de telle ou telle confession, sans faire leurs toutefois les convictions religieuses des croyants orthodoxes. Il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui sont attachées à une certaine forme de spiritualité, tout en rejetant les croyances religieuses traditionnelles. Elles font elles-mêmes la synthèse d'idées qu'elles empruntent à diverses sources religieuses et spirituelles, tout comme elles pourraient le faire d'un ensemble d'idées et pratiques culturelles. Cette forme de pluralité a parfois été appelée « pluralité moderne » ou « postmoderne ».

Il importe de noter que la pluralité traditionnelle et la pluralité moderne/postmoderne sont indissolublement liées. Les changements et les évolutions que connaît une tradition culturelle – par exemple, l'évolution des croyances et des pratiques au fil des générations – ne sont pas à considérer uniquement sous l'angle de la pluralité traditionnelle, mais aussi à la lumière des influences de la pluralité moderne/postmoderne. Leur étude empirique montre que les cultures englobent toute une gamme de croyances, pratiques et expressions. L'attention portée à la pluralité moderne/postmoderne accentue encore davantage cette diversité au sein des cultures et estompe leurs contours. Dans l'étude des cultures, il est clair que cette diversité doit être prise en compte pour éviter les stéréotypes.

2.5 Pluriculturalité

Qualifier quelqu'un de « pluriculturel » signifie qu'il a les compétences requises pour fonctionner comme acteur social dans plusieurs cultures. D'où la distinction à établir entre « pluriculturel » et « monoculturel ». La pluriculturalité suppose de s'identifier à quelques-unes au moins des valeurs, croyances et/ou pratiques de deux cultures ou davantage et d'acquérir les compétences linguistiques et comportementales nécessaires pour prendre une part active à ces cultures. Bon nombre de personnes vivant dans des sociétés multiculturelles sont pluriculturelles, bien que les individus pluriculturels soient généralement plutôt issus d'une minorité que d'une majorité ethnique. Ce, parce que les membres d'une minorité doivent en général négocier non seulement des éléments de leur propre héritage culturel, mais aussi des éléments de la culture de la majorité dominante du pays dans lequel ils vivent. Par contre, les membres du groupe majoritaire n'ont pas nécessairement besoin d'adopter les valeurs, croyances ou pratiques d'un autre groupe, surtout s'ils vivent dans une région géographique ethniquement homogène ne comptant pas beaucoup de membres de minorités.

Des études portant sur des individus pluriculturels établissent que le fait d'embrasser des cultures multiples peut avoir des effets positifs. Il a été constaté, par exemple, que les membres de minorités qui adoptent une orientation pluriculturelle présentent de meilleures facultés d'adaptation, psychologique et socioculturelle, que ceux qui se tournent essentiellement vers une seule culture (que ce soit leur culture ethnique ou celle, majoritaire, du pays dans lequel ils vivent). Les individus pluriculturels ont en général une meilleure estime de soi, des degrés de satisfaction de la vie supérieurs, moins de problèmes psychologiques et comportementaux et (à l'adolescence) de meilleurs taux d'adaptation à l'enseignement que les membres de minorités qui adoptent une orientation monoculturelle.

Les individus pluriculturels peuvent exprimer leur pluriculturalité de multiples manières. Certains affirment simultanément leurs appartenances culturelles multiples, indépendamment du contexte. Des enfants nés de parents de cultures différentes restent souvent fidèles simultanément aux héritages culturels de leurs deux parents. D'autres individus pluriculturels pratiquent ce que l'on appelle l'« alternance » ou le « glissement de code ». Des jeunes d'une communauté minoritaire dont la culture ethnique est très différente de la culture des pairs en vigueur dans le pays où ils vivent adoptent ainsi fréquemment les valeurs et les pratiques ethniques à la maison, mais font leurs les codes culturels des pairs à l'extérieur, c'est-à-dire à l'école ou lorsqu'ils sortent avec des copains. Ces jeunes sont parfois très habiles pour naviguer entre différentes cultures dans différents contextes et domaines de la vie. Troisième manière d'exprimer la pluriculturalité, l'hybridité, c'est-

à-dire la fusion éclectique de ressources et d'éléments empruntés à des cultures multiples pour créer une synthèse culturelle nouvelle. Les « remix » Bhangra et Bollywood, par exemple, sont deux hybrides de sous-cultures de la « pop » occidentale et sud-asiatique que les jeunes de culture sud-asiatique vivant en Europe occidentale et en Amérique du Nord ont créés par un processus de synthèse culturelle.

2.6 Interculturalité

Il y a donc lieu de distinguer la « pluriculturalité » de l'« interculturalité » au sens que donne à cette dernière le présent document. La pluriculturalité fait référence à la capacité de s'identifier et de participer à de multiples cultures. L'interculturalité désigne la capacité de vivre l'altérité culturelle et d'utiliser ce vécu pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi dans sa culture et son environnement. L'interculturalité suppose de s'ouvrir aux personnes issues d'autres cultures, de leur manifester de l'intérêt, de la curiosité et de l'empathie, et d'utiliser cette sensibilisation accrue à l'autre pour évaluer ses propres modes de perception, de pensée, de jugement et de comportement, afin de mieux se connaître et se comprendre soi-même. L'interculturalité permet ainsi à des individus donnés de jouer le rôle de médiateurs entre personnes de cultures différentes pour expliquer et interpréter des différences de perspectives. Elle leur permet aussi de fonctionner efficacement et de réaliser des objectifs interactionnels et transactionnels dans des situations mettant en jeu l'altérité et les différences culturelles. On notera que, selon cette définition, l'interculturalité ne consiste pas à s'identifier à un autre groupe culturel ou à adopter les pratiques culturelles de l'autre groupe.

L'interculturalité suppose l'existence d'un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales de base. Celles-ci consistent notamment en connaissance (par exemple, connaissance d'autres groupes culturels, de leurs produits et de leurs pratiques, et connaissance des modes d'interaction des personnes de cultures différentes), en comportements (curiosité, ouverture, respect d'autrui et empathie), en capacités d'interprétation et de mise en rapport (par exemple, interpréter une pratique d'une autre culture et la mettre en rapport avec les pratiques de sa propre culture), en capacités de découverte (comme l'aptitude à rechercher et acquérir de nouvelles connaissances sur une culture, ses pratiques et ses produits), et en sens critique (c'est-à-dire l'aptitude à évaluer de manière critique les pratiques et les produits de sa propre culture et d'autres). Ces compétences de base sont examinées en détail dans la section 4 du présent document.

2.7 Tolérance, respect et dialogue interculturel

Le processus de réflexion consistant à établir un lien entre de nouvelles connaissances et sa compréhension de soi et de ses valeurs fait donc partie intégrante de l'analyse des rencontres et échanges interculturels. Autre élément important dans la tentative de comprendre la manière de vivre de l'autre, la sensibilité. Cela étant, la mise en rapport de la nouvelle compréhension avec ses propres valeurs et convictions fait partie du processus de réflexion. À cet égard, il est utile de clarifier les concepts de «tolérance», de «respect» et de «dialogue interculturel».

Le concept de «tolérance» est souvent utilisé au sens littéral du terme, à savoir «admettre» (du latin : *tolerare*) quelque chose, même ce que l'on désapprouve ou ce que l'on n'apprécie pas. Dans ce sens, la tolérance exige des personnes d'horizons culturels différents qu'elles soient capables, à tout le moins, d'admettre le fait que d'autres pensent et vivent différemment dans une société donnée ou dans le monde au sens large, bien qu'elles puissent avoir quelques valeurs fondamentales en commun. Si elle est une démarche individuelle, la tolérance peut être aussi un principe directeur régissant la conduite des relations d'un État en matière de diversité culturelle. Un État tolérant accepte l'existence d'un large éventail de traditions et de cultures. La tolérance – dans les deux sens – peut ainsi être considérée comme une norme minimale ou un préalable à la coexistence pacifique dans les sociétés multiculturelles.

Le concept de «respect» désigne une attitude plus positive, dans laquelle on ne se borne pas à tolérer la différence, mais on lui attribue une valeur positive. Avant de pouvoir respecter un mode de vie ou une personne, il est nécessaire de les connaître ou comprendre relativement bien. Le respect, tel qu'il est défini dans le présent document, peut se conjuguer avec la tolérance, puisqu'il n'exige pas que l'on soit d'accord avec ce qui est respecté. Il peut être considéré comme un moyen d'apprécier «l'autre», et ses différences, et de réduire ainsi le besoin de tolérance (au sens susmentionné).

Faire preuve de tolérance et de respect dans l'approche d'«autres» modes de vie et de ceux qui vivent «autrement» peut être vu comme un pas vers l'interculturalité ; la tolérance et le respect sont les préalables nécessaires à l'instauration effective du dialogue interculturel. L'expression «dialogue interculturel» désigne un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes d'horizons et d'origines ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents. Un tel dialogue est fondé sur la compréhension mutuelle, l'ouverture, la reconnaissance et le respect de la diversité, de l'égalité des hommes et des mêmes droits fondamentaux pour tous. Il suppose une attitude positive envers la diversité : considérer la rencontre

de personnes ayant des convictions et des pratiques culturelles différentes comme enrichissante pour tous et le contact avec l'«altérité» comme épanouissant pour l'identité de chacun. En tant que tel, le dialogue interculturel est un outil important pour réaliser la cohésion sociale dans les sociétés multiculturelles et renforcer le sentiment d'être inclus dans une société dans laquelle aucun individu ou groupe n'est marginalisé ou considéré comme exclu.

La tolérance, le respect et le dialogue interculturel ne signifient pas qu'il faille considérer toutes les cultures, pratiques et convictions comme pareillement vraies ou justes ou dignes d'intérêt. Ils se fondent plutôt sur le fait que l'on aborde les autres, personnes, groupes et pratiques, avec une certaine identité et sa vision personnelle du monde, même si celles-ci peuvent changer et évoluer au fil des rencontres et des échanges avec d'autres personnes d'horizons différents. La tolérance, le respect et le dialogue interculturel n'impliquent donc ni indifférence, ni relativisme (idée selon laquelle les croyances contraires de groupements religieux ou culturels différents sont toutes pareillement vraies) ni syncrétisme (la combinaison de différentes formes de croyances). Cela étant, le dialogue interculturel exige, pour être efficace, l'acquisition de compétences interculturelles, notamment la capacité d'adopter une perspective multiple, et de se voir soi-même et de voir les situations et les événements en adoptant la perspective culturelle de l'«autre».

2.8 Importance de l'image de l'«autre» dans l'histoire

Dans les rencontres interculturelles, l'image de l'«autre» peut jouer un rôle crucial. Cette image peut favoriser ou entraver le contact, selon que l'«autre» est perçu comme abordable ou distant, attaché ou non à des traditions familiales ou peu connues. De plus, l'«autre» est généralement perçu non pas comme un individu isolé, mais comme le membre d'une communauté présentant les mêmes caractéristiques.

L'importance de l'image de l'«autre» dans les relations interculturelles prouve par ailleurs la force du lien entre histoire et culture, puisque c'est dans une très large mesure, l'histoire qui façonne l'image de l'«autre», avant même qu'il n'ait été rencontré. Tous les types de messages auxquels l'histoire donne lieu y contribuent et suscitent naturellement aussi bien des représentations correspondant à la réalité que des impressions erronées.

À cet égard, l'histoire nationale, surtout telle qu'elle fut longtemps enseignée dans les écoles, joue un rôle déterminant. L'histoire nationale, même écrite par des historiens professionnels, véhicule souvent les visions partisans qu'ont les auteurs de leur propre pays ou d'autres pays.

Dans la présentation de périodes ou d'événements particuliers, soit les interprétations proposées accordent une large place aux sentiments d'autosatisfaction ou de désespoir qui agitent le pays face à l'évolution d'une situation, soit elles rejettent la responsabilité de toutes choses sur ceux qui sont considérés comme étant les «ennemis». Ce type d'histoire nationale s'est employé à doter pratiquement tous les peuples d'Europe d'un destin exceptionnel et à présenter ceux soupçonnés de les menacer comme des adversaires à éliminer. Dans les manuels d'histoire en usage dans les écoles d'Europe occidentale jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale et parfois, encore en usage ailleurs aujourd'hui, ces défauts ont été à l'origine de mythes, de «légendes nationales» que l'on justifiait par la nécessité d'offrir aux jeunes les références nécessaires pour favoriser l'apparition chez eux d'une conscience nationale et leur insuffler le patriotisme. Ainsi l'histoire nationale a-t-elle été longtemps une «histoire de batailles» centrée sur les guerres gagnées ou perdues, ce qui a beaucoup contribué à imposer de «l'autre» des images négatives et menaçantes, un autre avec lequel rencontres et dialogues étaient présentés comme impossibles.

Par ailleurs, il y a toujours eu, au cours des siècles, des partisans d'une histoire plus soucieuse des réalités culturelles, ce qui a souvent permis aux Européens d'avoir d'autres impressions de populations, en général, lointaines grâce à leurs productions littéraires ou artistiques. Mais la colonisation a souvent fini par imposer là aussi des images de l'«autre» analogues à celles que diffusaient les histoires nationales, vu la manière dont on présentait les réactions de ces populations à la «mission civilisatrice» de l'Occident : soit elles acceptaient son influence, ce qui leur valait le statut d'amis, soit elles lui opposaient une résistance, ce qui les classait parmi ses ennemis.

2.9 Les idées qu'ont les enfants et les adolescents des personnes d'autres cultures

Les premières études qu'ont faites les psychologues sur la manière dont les enfants acquièrent leurs idées sur les personnes d'autres cultures et les images qu'ils s'en font tendent à indiquer que le mode d'acquisition est le même pour tous, indépendamment de l'origine culturelle des enfants et des rencontres interculturelles particulières qu'ils ont pu faire. D'après les théories psychologiques de Piaget, le rapport à l'autre dépend des représentations cognitives qu'a la personne du monde social, représentations qui se développent de manière identique, quelles que soient les cultures. En ce qui concerne la réflexion globale de l'enfant sur le monde et la manière dont il voit les personnes d'autres cultures, il est généralement admis que les transitions importantes se situent à deux stades de développement, vers 6-7 ans et vers 11-12 ans. Avant 6-7 ans, son égocentrisme cognitif conduit

l'enfant à avoir une opinion positive de son groupe culturel et à porter un regard négatif sur les autres groupes. Après 6-7 ans, le niveau d'égocentrisme diminuant et la compréhension d'autres groupes culturels se développant, l'enfant a une attitude moins positive à l'égard de son groupe culturel, et moins négative à l'égard d'autres groupes culturels. Enfin, à l'âge de 11-12 ans, l'acquisition de la capacité de raisonner de manière plus abstraite se traduira chez l'adolescent par d'autres changements dans sa tolérance vis-à-vis d'autres groupes culturels, étant donné qu'il est dorénavant plus à même d'émettre des jugements logiques.

Des études plus récentes présentent toutefois un tableau beaucoup plus complexe de la situation. Une distinction conceptuelle peut être établie entre un «stéréotype» et un «préjugé». Le stéréotype est une généralisation excessive et simplifiée des caractéristiques de personnes appartenant à un groupe particulier. En termes d'évaluation, les stéréotypes relatifs à des groupes culturels peuvent être positifs, neutres ou négatifs. Le préjugé est une prédisposition – organisée – à fonder ses réactions face à des individus, non sur leurs caractéristiques personnelles, mais sur leur appartenance à un groupe social. Au sens strict, on peut avoir à l'égard d'un groupe des préjugés négatifs ou positifs («préjugé» signifie «pré-jugement»), mais dans son acception courante, le terme ne s'emploie que pour désigner des prédispositions négatives à l'égard de groupes de personnes. Les préjugés négatifs reposent fréquemment sur des stéréotypes négatifs des groupes concernés. Troisième concept en rapport avec les deux précédents, la «discrimination», qui désigne l'inégalité de traitement de personnes du fait de leur appartenance à tel ou tel groupe. En tant que telle, la discrimination désigne plus un comportement qu'une attitude. Un quatrième terme, «attitude», plus général, est utilisé pour désigner la structure qui englobe le contenu descriptif conceptuel du stéréotype, l'évaluation négative ou positive véhiculée par le stéréotype, l'affect ou le sentiment associé au stéréotype, et la disposition comportementale associée à l'ensemble de ces composantes.

Les études postérieures à Piaget sur le développement des stéréotypes et des préjugés chez l'enfant ont révélé que, contrairement au tableau brossé par Piaget, les enfants présentent en fait une grande diversité de profils de développement. Chez certains enfants, par exemple, les stéréotypes à l'égard de membres d'autres groupes nationaux et ethniques, ainsi que la perception qu'ils ont de ces personnes deviennent de plus en plus négatifs (au lieu de devenir plus positifs) avec l'âge. Dans certains cas, leurs stéréotypes et attitudes commencent par être plus positifs, puis deviennent plus négatifs à un stade ultérieur de développement. Dans d'autres cas, ils deviennent d'abord plus négatifs, avant de redevenir plus positifs. Il y a eu aussi des cas dans lesquels il n'a pas été constaté de changement dans les évaluations des enfants et des adolescents

et dans leur sentiment à l'égard de personnes d'autres cultures au fur et à mesure qu'ils avancent en âge. Une diversité similaire de profils a été constatée pour ce qui concerne le développement des stéréotypes et des perceptions des enfants concernant leurs propres groupes ethniques et nationaux. Curieusement, il ne semble pas toujours y avoir un lien clair et précis entre les stéréotypes et les évaluations des enfants concernant les groupes culturels et les amitiés qu'ils nouent avec d'autres enfants.

Bien que les enfants et les adolescents manifestent souvent ce que l'on appelle un « favoritisme à l'égard de leur propre groupe », (c'est-à-dire qu'ils ont des attitudes plus positives à l'égard de leur propre groupe qu'à l'égard de tout autre groupe), ce phénomène est loin d'être universel. Dans certains cas, en effet, ils peuvent avoir des idées beaucoup plus positives d'autres groupes culturels que du leur. Des études ont établi, par exemple, que de nombreux enfants ont des stéréotypes très positifs de la culture américaine et du peuple américain ; dans certains cas, ceux-ci sont même plus positifs que les stéréotypes de leur propre culture et du groupe national. Cela dit, les enfants et les adolescents font généralement preuve de favoritisme à l'égard de leur propre groupe lorsqu'on leur demande comment ils perçoivent divers groupes culturels, y compris le leur, et combien ils les aiment.

2.10 Facteurs influençant les attitudes à l'égard de personnes d'autres cultures

La variabilité observée dans le développement des attitudes à l'égard de personnes d'autres cultures a été rapportée à un certain nombre de facteurs, notamment la structure sociale dans laquelle vivent les individus et le statut social relatif du groupe culturel de la personne au sein de la structure. Lorsqu'un individu appartient, par exemple, à un groupe dont le statut social est relativement bas, il pourra avoir des attitudes plus positives à l'égard de groupes culturels ayant un statut social supérieur qu'à l'égard de son propre groupe. Le discours et les pratiques de la famille vis-à-vis de groupes culturels et l'utilisation de plusieurs langues au domicile familial, sont également à mettre en rapport avec les attitudes qu'acquière les enfants à l'égard d'autres groupes culturels. En outre, le contenu du programme scolaire, notamment la manière dont sont traités le racisme et la discrimination, peut influencer sur les attitudes des enfants à l'égard d'autres groupes. C'est la raison pour laquelle ont maintenant été mis au point un certain nombre de programmes d'enseignement visant à apprendre aux enfants à mieux connaître d'autres groupes culturels et à réduire ainsi la quantité de préjugés qu'ils nourrissent à l'égard de ceux-ci. La manière dont les groupes culturels sont représentés dans les « mass média » en particulier à la télévision et au

cinéma fait aussi sentir ses effets sur les attitudes interculturelles qu'adoptent les personnes. Les enfants, par exemple, qui regardent à la télévision des émissions d'information sur d'autres pays font preuve de plus d'objectivité dans leurs attitudes à l'égard des personnes qui vivent dans ces pays et ont moins tendance à supposer que leur pays est supérieur aux autres.

Autre facteur, non moins important, susceptible d'influer considérablement sur l'évolution des attitudes envers les personnes d'autres cultures, le contact personnel avec l'« autre ». De nombreuses études ont révélé à présent que lorsque des individus issus de groupes culturels différents se rencontrent et communiquent entre eux, ce contact peut conduire à des attitudes plus positives envers l'autre groupe, dans son ensemble, et pas uniquement avec la personne avec laquelle il y a eu contact. Cela dit, il est prouvé également que si cela se passe mal, le contact peut aboutir à des attitudes plus négatives. Les conditions dans lesquelles le contact interculturel a le plus de chances d'avoir des effets positifs sur les attitudes à l'égard de l'autre groupe sont notamment les suivantes :

- lorsque les individus en présence ont grosso modo le même statut (par exemple deux élèves du même âge) ;
- lorsque l'appartenance au groupe culturel et la différence sont mises en avant (c'est à dire, lorsque l'attention est appelée sur elles au lieu qu'elles soient minimisées) ;
- lorsque les intéressés participent à une activité faisant appel à la coopération (une tâche d'apprentissage coopérative dans laquelle les élèves dépendent les uns des autres pour la mener à bien) ;
- lorsque dans le cours de l'interaction, les individus apprennent à mieux se connaître (découverte, par exemple, de leurs pratiques culturelles respectives) ;
- lorsque les institutions prennent des mesures en faveur du principe d'égalité (par exemple, lorsque l'école définit expressément des attentes et des règles en matière de harcèlement, discrimination ou racisme et ne les tolère d'aucune façon) ;
- lorsque les parties prenantes à la rencontre interculturelle n'ont pas trop d'appréhension.

En d'autres termes, de récentes recherches ont souligné le rôle des facteurs de socialisation (comme la famille, l'école, les médias et le contact interculturel) plus que celui des facteurs cognitifs dans l'émergence et le développement des attitudes interculturelles. Ce qui ne signifie par pour autant que les aptitudes et compétences cognitives ne soient pas liées, elles aussi, au développement d'attitudes interculturelles. En fait, il est prouvé que, chez les enfants, la capacité cognitive d'appréhender des différences individuelles

au sein de groupes culturels et la capacité d'évaluer les similitudes profondes entre des groupes culturels, en apparence très différents, sont également liées aux attitudes interculturelles. On a constaté que les enfants dont les deux capacités cognitives en question sont très développées nourrissent moins de préjugés à l'égard d'autres groupes.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles a été expressément conçue pour encourager le développement des compétences cognitives nécessaires pour nouer le dialogue avec des personnes d'autres groupes culturels et apprécier à leur juste valeur le fait de vivre dans des sociétés multiculturelles et les bénéfices qui peuvent en être retirés. Ces compétences cognitives comprennent la capacité d'interpréter, d'expliquer et de lier les informations culturelles, ainsi que la capacité d'évaluer de manière critique les perspectives, les pratiques et les produits de différents groupes culturels.

2.11 Identités multiples et incidences des rencontres interculturelles

Les individus sont membres simultanément d'un nombre important de groupes sociaux (groupes nationaux, groupes raciaux, groupes religieux, groupes d'appartenance sexuelle, etc.). Lorsque l'appartenance à un groupe social donné vient à constituer un trait saillant du concept de soi d'une personne, qui va dès lors lui attribuer une valeur et une signification affective, on pourra parler pour cette personne d'identification subjective au groupe en question. En règle générale, l'identification subjective va au delà du groupe social. Souvent les traits de caractère personnels (bon vivant, consciencieux, conservateur, tolérant, etc.), les relations interpersonnelles et les rôles sociaux (mère, ami, fils, employé, etc.) sont d'autres composantes de la conception de soi. Ces identifications multiples à des groupes sociaux, caractères, relations et rôles aident les individus à s'orienter, se positionner et se définir dans le monde social par rapport aux autres. Nous utilisons ici à dessein le terme «identification» (au lieu d'«identité») parce qu'il permet de bien rendre l'idée que les identifications sont des processus psychologiques actifs (et non des entités réifiées appartenant aux individus).

Pour les théoriciens de l'identité, les valeurs, attitudes, jugements et comportements d'une personne résultent de l'interaction entre les diverses identifications qu'elles opèrent. Ils soulignent aussi que les significations, les évaluations et le contenu symbolique qu'un individu associe à l'appartenance à un groupe social particulier (national, ethnique, racial ou religieux, par exemple), sont personnalisés et adaptés en fonction de son histoire personnelle et de son vécu propre. Pour un homme blanc, chrétien, de la bourgeoisie versaillaise, le fait

d'être français n'a pas du tout la même connotation que pour une femme musulmane, d'origine nord africaine, des classes populaires de Clichy sous Bois. Ce, en raison de l'interaction des identifications multiples qui s'opèrent chez tous les individus et du fait que les significations, l'évaluation et les contenus symboliques de ces identifications sont personnalisés, de sorte qu'il n'y a pas deux personnes opérant exactement les mêmes identifications véhiculant des connotations subjectives identiques. C'est l'une des raisons pour lesquelles les groupes culturels présentent tous une si grande diversité interne.

Autre aspect des identifications multiples, mis en avant par les théoriciens de l'identité, le fait qu'elles ne sont jamais toutes activées simultanément. En effet, le caractère saillant subjectif de toute identification fluctue et change d'une manière fluide et dynamique au fur et à mesure que l'individu passe d'un contexte à l'autre, en fonction des contrastes inhérents à la situation et des attentes, motivations et besoins de l'individu en question dans une situation donnée. En d'autres termes, les identifications nationales, ethniques, raciales et religieuses d'un individu ne sont pas toujours évidentes pour lui, hors contexte. Cela étant, elles peuvent le devenir, lorsqu'il est confronté à la «différence» (par exemple, en voyageant à l'étranger, en regardant une manifestation sportive internationale ou en rencontrant une personne d'un autre groupe ethnique ou religieux). C'est pourquoi les rencontres interculturelles offrent une occasion idéale de réfléchir aux identifications et de les évaluer de manière critique.

L'un des objectifs clés de l'Autobiographie des rencontres interculturelles est d'encourager et d'aider les participants à utiliser les rencontres interculturelles qu'ils ont faites personnellement pour évaluer leurs propres identifications. L'une des hypothèses de base de l'Autobiographie est que la rencontre d'un membre d'un autre groupe culturel et la réflexion critique sur cette expérience peuvent déclencher un processus de réflexion sur soi et d'examen de soi. Les rencontres interculturelles peuvent donc précipiter le changement non seulement dans les attitudes envers le groupe culturel de l'autre, mais aussi envers son propre groupe. Cette réévaluation critique de son groupe peut même conduire à des changements dans les modes d'identification. Les rencontres interculturelles se présentent donc comme un terrain privilégié pour la réévaluation, la révision, l'adaptation et la personnalisation des identifications via la construction de nouveaux sens, valeurs et contenus symboliques.

2.12 Nationalité et citoyenneté

On confond souvent l'identité nationale et la nationalité avec la citoyenneté. En fait, on utilise fréquemment les termes «nationalité» et «citoyenneté» comme des synonymes pour désigner le statut légal des individus. On suppose donc, à tort, que la nation et l'État sont identiques ce qui très souvent n'est pas le cas. D'où la nécessité d'établir un certain nombre de distinctions conceptuelles.

Nations, États et États-nations

Une «nation» est une communauté humaine désignée qui vit sur son territoire historique dont les membres ont en commun une histoire codifiée et normalisée, des mythes ancestraux, des symboles, des traditions et des pratiques (qui peuvent englober une langue commune). Cette communauté a conscience d'être une nation et c'est l'affirmation de son statut de nation qui en fait une entité politique. Un «État» au contraire est une entité politique souveraine dans laquelle un gouvernement s'appuie sur un ensemble d'institutions pour exercer un monopole administratif sur un territoire aux frontières clairement délimitées, l'autorité dudit gouvernement étant sanctionnée par la loi et confortée par la menace de coercition ou de violence. Les États sont donc caractérisés par des frontières précisément délimitées, à l'intérieur desquelles les gouvernements exercent une compétence souveraine.

C'est parce que les nations sont des types d'entité différents des États qu'il y a de par le monde de nombreuses «nations sans État». Il existe, par ailleurs, beaucoup d'«États multinationaux», c'est-à-dire des États qui comprennent plus d'une nation à l'intérieur de leurs frontières. Les membres des groupes nationaux minoritaires qui vivent dans un État multinational peuvent avoir la même citoyenneté que les membres du groupe national majoritaire, mais une identité nationale différente. Ils peuvent aussi aspirer à l'indépendance politique et à l'autonomie de leur nation, bien que ce ne soit pas toujours le cas, surtout lorsqu'ils considèrent l'appartenance à l'État multinational comme bénéfique à leur nation au plan social, politique et/ou économique. La plupart des États comptent aussi des membres de groupes ethniques minoritaires qui ont d'ordinaire un lien affectif ou symbolique avec une autre patrie ailleurs dans le monde, celle dont ils sont venus, eux-mêmes ou leurs familles, dans le passé. Ces individus peuvent aussi avoir en commun la même citoyenneté, tout en ayant une identité ethnique différente des groupes nationaux, majoritaires et minoritaires. Bien que le terme «État-nation» soit parfois utilisé comme un synonyme de «nation» et d'«État», il existe en réalité très peu de véritables États-nations, c'est-à-dire d'États comprenant un seul groupe national entre ses frontières. Nonobstant cette réalité, le concept de l'État-nation est encore un mythe extrêmement puissant pour bien des personnes et reste suffisamment fort pour engendrer

des mouvements nationalistes recueillant une large adhésion dans de nombreux États.

Compte tenu de ces distinctions conceptuelles, il est plus juste d'utiliser les termes «nationalité» et «identité nationale» pour faire référence au sentiment d'appartenance à une nation, et le terme «citoyenneté», pour désigner le statut légal d'appartenance à un État.

Citoyenneté, droits et obligations

En tant que statut légal d'un lien formel d'un individu avec un État, la citoyenneté implique des droits et obligations au sein de cet État. On considère souvent que ces droits englobent les droits civils, politiques et sociaux. Les droits civils comprennent les droits, énoncés par la loi, à la liberté individuelle, la liberté de parole, la liberté d'association, la tolérance religieuse et la liberté d'expression sans censure. Les droits politiques comprennent les droits de participer aux processus politiques, tandis que les droits sociaux comprennent les droits d'accès aux prestations et ressources sociales, comme les services d'éducation, de sécurité économique et de protection sociale de l'État. Par obligations, il faut entendre le respect de la loi et des droits d'autrui, et pour les élus et responsables politiques, le fait de devoir répondre de leurs actes. Du point de vue interculturel, les obligations découlant de la citoyenneté comprennent aussi l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser l'autre exprimer sa position, le règlement des conflits par des moyens pacifiques et la lutte contre les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

L'éducation à la citoyenneté est une préparation à l'exercice des droits et obligations de la citoyenneté. Elle vise à préparer les individus à une citoyenneté active et à leur en donner les moyens en les dotant des compétences requises pour participer pleinement à la vie de l'État ou de la société en exerçant leurs droits et obligations.

Citoyenneté et participation active

L'étude de la citoyenneté active établit parfois une distinction entre la participation politique et la participation civique. La «participation politique» fait référence à une activité destinée à influencer sur le gouvernement régional ou national (ou, dans le cas de l'Europe, sur le gouvernement supranational), soit en influant sur les diverses personnes qui ont été désignées pour former ce gouvernement soit en essayant d'influer sur le contenu des politiques publiques que met en œuvre le gouvernement. La participation politique comprend en conséquence les activités conventionnelles liées aux processus électoraux (par exemple, voter, faire campagne, etc.) et les activités non conventionnelles se situant en dehors du processus électoral (par exemple, signer des pétitions, écrire aux élus et responsables

politiques, participer à des manifestations politiques, etc.). La « participation civique » au contraire désigne des activités qui sont centrées sur le règlement de problèmes de la communauté, l'aide à autrui ou la réalisation d'un bien public. La participation civique consiste donc à œuvrer pour des causes charitables, à appartenir à des organisations communautaires, à participer à des réunions sur des thèmes de société, et à s'engager dans la défense des consommateurs (c'est à dire boycotter ou acheter de préférence certains biens ou services).

Bien que la participation politique conventionnelle soit en recul dans de nombreux États européens, on observe que beaucoup de jeunes s'engagent à présent dans des formes plus élaborées de participation civique et informelle que dans le passé. Des problèmes qui auraient auparavant poussé des jeunes à s'engager dans l'action politique classique donnent lieu dorénavant à des manifestations, pétitions, activités communautaires ou caritatives ou à des actions de défense du consommateur. Certaines causes défendues ainsi par les jeunes revêtent une dimension transfrontalière (par exemple, la défense de l'environnement). Dans la mesure où il est possible de s'engager dans ce type d'activités sans avoir le statut légal et formel de citoyen, le fait de ne pas pouvoir participer à la vie politique conventionnelle n'empêche pas les individus de participer à la vie de la société en empruntant ces voies civiques et non conventionnelles. Il apparaît dès lors que des individus sans citoyenneté légale (comme les migrants) et exclus de la participation politique conventionnelle peuvent néanmoins être des citoyens très actifs dans ces espaces d'expression alternatifs.

Mise en perspective historique du concept de citoyenneté

La mise en perspective historique du concept de citoyenneté permet de bien montrer comment il s'enrichit de connotations de plus en plus larges. Si l'on remonte à l'antiquité gréco-romaine, où il voit le jour, le concept de citoyenneté désigne alors uniquement la possession du statut de citoyen, lequel est réservé à une minorité de la population. La situation ne change guère en Europe jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, époque à laquelle prédominent les régimes monarchiques ou impériaux, dans lesquels il n'est plus question de citoyenneté, mais où l'existence d'« États » jouissant de multiples avantages vaut à certaines personnes un statut comparable, par sa rareté, à celui des citoyens de l'Antiquité, bien qu'il ne s'accompagne d'aucun droit de regard sur les décisions du souverain.

Le changement fondamental s'opère avec les révolutions américaine et française qui, en un sens, reviennent à la conception antique de la citoyenneté au sens d'appartenance à une démocratie assortie de la capacité d'exercer les droits y afférents, mais en accordant ce statut, en principe, à tous les ressortissants nationaux.

Cela étant, la mise en pratique effective de ce principe exige de longues et laborieuses interprétations de l'idée de citoyenneté. La France, la Grande Bretagne et les États Unis d'Amérique ont des points de vue différents sur l'abolition de l'esclavage ; il sera souvent nécessaire par la suite d'appeler l'attention sur toutes les mesures restant à prendre pour veiller à ce que les droits de chaque citoyen soient dûment reconnus. La citoyenneté est peu à peu considérée comme comportant trois volets essentiels : le volet politique, qui comporte le droit de participer au système politique, le volet civil, qui comporte la liberté de pensée et de parole et le volet social, qui suppose que soit garantie aux personnes la sécurité dont ils ont besoin pour être à même de vivre comme des êtres civilisés. De ce point de vue, il était peut-être inévitable que la référence initialement forte à l'État et à la dimension politique du concept de citoyenneté, fasse place par la suite à un intérêt plus marqué pour d'autres formes ou aspects de la société. Certains États fédéraux, par exemple l'Union soviétique, ont expressément distingué la citoyenneté de la nationalité.

Depuis quelques décennies, d'autres changements commencent à se produire en Europe, au fur et à mesure que les États adhèrent à l'Union européenne. Les citoyens des États-membres se voient gratifier d'un statut juridique supplémentaire, celui de citoyen de l'Union européenne, assorti de droits et obligations supplémentaires. L'Union européenne espère voir ce statut juridique se transformer aussi en identité supplémentaire et en un sentiment d'appartenance à l'Europe ; elle mise sur l'apprentissage des langues pour stimuler ce sentiment, avec des programmes d'enseignement prévoyant d'apprendre au moins deux langues européennes, en plus de la langue maternelle. Le Conseil de l'Europe adopte une position identique et encourage le développement, chez les Européens, d'une identité européenne dans laquelle le fait d'être plurilingue sera un indicateur fort de la qualité d'Européen. L'Unesco, pour sa part, dans le cadre de la promotion de l'éducation internationale et de la compréhension internationale, envisage d'étendre certaines de ces approches à l'échelle mondiale, en détachant plus encore la citoyenneté de toute forme de base institutionnelle.

La citoyenneté peut nous sembler ici être davantage fondée sur des valeurs sociales et culturelles que sur des valeurs politiques. Il faut donc déterminer dans quelle mesure le concept de citoyenneté en question est toujours du même ordre que celui qui a prévalu jusqu'ici. Ce sont des conceptions de la citoyenneté qui peuvent certes nous entraîner en terrain inconnu, mais ce sont celles qui correspondent aux nouvelles conditions de la vie politique dans un monde globalisé où la communication règne suprême. Dans ce contexte, les normes essentielles sont celles de la « situation de parole idéale ». Il faut admettre, par conséquent, que le champ de l'exercice de la citoyenneté et ses modalités doivent changer radicalement.

2.13 Plurilinguisme

L'Autobiographie des rencontres interculturelles aide les individus à analyser leurs expériences interculturelles sous un certain nombre de perspectives, dont celle de la langue. Un important aspect de la rencontre est la réflexion sur le rôle de la langue dans les rencontres interculturelles et sur la manière dont elle est modifiée, lorsque des individus d'origines linguistiques différentes s'adaptent ou « s'accordent » les uns aux autres dans l'utilisation qu'ils en font. Ce qui exige parfois d'un individu en situation de contact, qu'il maîtrise l'une ou l'autre langue étrangère, et d'individus parlant « la même » langue, qu'ils prennent conscience de ses variations. Dans un cas comme dans l'autre, c'est une première étape vers la sensibilisation à la langue dans les situations de contact interculturel.

Dans une Europe qui se définit avant tout, et surtout, par sa diversité linguistique et culturelle le plurilinguisme s'est vu accorder récemment une importance sans précédent. Le « multilinguisme », c'est à dire la présence de nombreuses langues en Europe, est considéré comme une composante de l'héritage culturel européen, mais aussi comme un obstacle à la compréhension mutuelle et à la communication, voire un facteur restrictif limitant la démocratie européenne.

Le « plurilinguisme » c'est à dire la capacité des individus à utiliser plus d'une langue ou variété de langue, est proposé non seulement comme un moyen pragmatique de surmonter l'obstacle du multilinguisme, mais aussi comme un moyen d'accéder à l'héritage culturel européen et comme le marqueur d'une identité européenne. Pour d'aucuns, le plurilinguisme devrait conduire à un sentiment d'appartenance à l'Europe. On considère, par ailleurs, que le plurilinguisme est l'un des moyens de concilier diversité culturelle et linguistique et développement d'un espace de communication commun. Dans ce contexte, l'éducation linguistique, l'éducation au plurilinguisme et l'éducation à la sensibilité plurilingue sont des éléments déterminants.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit le plurilinguisme comme suit :

« ... la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129.)

Le plurilinguisme est la capacité d'un individu de communiquer en deux ou davantage de langues, dont la première langue ou langue maternelle et d'autres langues ou variétés de langues. Une personne plurilingue dispose d'un répertoire de langues et de variétés de

langue dans lesquelles elle possède divers degrés de compétences dans certaines aptitudes et non dans d'autres. Cette compétence peut changer en cours de vie, puisqu'une langue ou variété de langue sera utile et importante pour une personne à un moment donné, tandis qu'une autre perdra de son importance ; le plurilinguisme est un processus dynamique et évolutif. La compétence dans plus d'une variété de langue est aussi importante que la compétence dans deux ou davantage de langues ; la distinction entre deux langues relève souvent d'une décision plus politique que linguistique.

Les variétés de langue et les variations à l'intérieur d'une même langue/variété reflètent un certain nombre de différences : région, niveau d'éducation, milieu social, thème abordé, moyen de communication et attitude envers l'autre. Les individus adaptent leurs langues et choisissent dans leur répertoire plurilingue ce dont ils ont besoin pour « s'accommoder » à la situation et à leurs interlocuteurs ; l'exercice peut devenir particulièrement complexe dans un contexte interculturel et plurilingue, les transferts entre les variétés de langue étant un phénomène courant.

Le plurilinguisme reconnaît l'importance de l'« intercompréhension », c'est-à-dire l'utilisation de sa propre langue tout en comprenant les langues des autres, ce qui est possible grâce au phénomène des « familles » de langue, c'est-à-dire des langues de même origine qui ont évolué au fil du temps. Ces langues peuvent sembler mutuellement incompréhensibles, mais l'acquisition de certaines compétences permet aux locuteurs d'une langue appartenant à une famille de langue d'apprendre à se comprendre les uns les autres. Inclure l'intercompréhension dans l'éducation linguistique est une stratégie fort utile, étant donné que beaucoup de langues européennes entrent dans l'une des trois « familles de langue » : romane, germanique et slave.

L'intercompréhension peut être dès lors l'une des clés favorisant l'accès aux diversités linguistiques et culturelles européennes. Elle revêt ainsi une importance politique, sociale et économique. L'éducation à l'intercompréhension peut aussi contribuer à la motivation et à l'autonomie des apprenants, et créer des opportunités pour l'éducation interculturelle.

2.14 Langues et inclusion sociale, politique et économique

Les concepts indissolublement liés d'inclusion sociale, politique et économique soulignent l'intérêt du plurilinguisme.

La citoyenneté démocratique, en tant qu'activité participative, repose dans une large mesure sur la compétence linguistique, qui constitue en effet une condition préalable à la pratique de la citoyenneté

démocratique dans des espaces multiculturels. Vu la diversité des langues en Europe, l'efficacité de la communication des citoyens dans les processus et activités démocratiques dépend de leur répertoire plurilingue.

Par ailleurs, le plurilinguisme crée les conditions nécessaires à la mobilité en Europe, à des fins récréatives ou professionnelles, fournissant ainsi des opportunités économiques à l'individu.

L'importance des langues dans les processus démocratiques et économiques signifie que le plurilinguisme est à mettre en rapport avec la notion de droits linguistiques dans le cadre des droits de l'homme. Ceci fait référence en particulier à la nécessité pour les politiques éducatives de prendre en compte toutes les variétés de langue parlées en Europe et de reconnaître les droits linguistiques comme un élément déterminant dans la résolution des conflits sociaux.

Le rôle que joue le plurilinguisme dans l'exercice de la citoyenneté européenne et l'acquisition d'une identité européenne exige de «re-considérer» les identités existantes. Les langues sont généralement associées à des identités nationales et c'est le programme éducatif national, la (les) langue(s) (de facto) officielle(s) de l'État et l'ensemble du processus de socialisation de l'individu dans une société donnée qui renforcent les identités nationales. Apprendre une ou plusieurs langues étrangères conduit dès lors à la (les) comparer à la sienne et à s'«interroger» sur la langue et la culture maternelles. Ce processus peut avoir sur un individu un effet cognitif, mais aussi affectif. Le plurilinguisme est susceptible d'être un marqueur de la citoyenneté supranationale ou européenne et d'élargir les horizons des individus, à condition qu'ils n'aient pas le sentiment que leurs identités locales et nationales soient menacées.

La promotion du plurilinguisme vise aussi à rétablir l'équilibre entre le statut et le rôle des langues en Europe. Il est nécessaire de s'interroger sur la domination de facto de l'anglais. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Version de synthèse) reconnaît la nécessité de se pencher sur la position privilégiée de l'anglais en Europe :

«La place particulière de l'anglais comme lingua franca généralisée implique une approche différente des enseignements qu'on en dispense. En tant que lingua franca, il n'a pas pour finalité principale l'enrichissement culturel de ses apprenants, mais il confère une capacité dont la valeur, telle que le marché la perçoit, semble conduire à ce qu'on demande qu'il soit enseigné. Toutefois, ceci ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement des autres langues (2003, page 22)».

Les technologies modernes, les contacts internationaux entre les personnes et la mondialisation économique

se sont accompagnés de l'impérieuse nécessité d'une langue mondiale qui est, et restera probablement, dans l'immédiat, l'anglais. Pour autant, l'anglais peut aussi être ressenti comme une force hégémonique qui instaure de nouveaux modes de pensée, sans que les personnes en soient pleinement conscientes, au point de les considérer comme normaux. Lorsque ce phénomène devient conscient, les personnes se rendent compte des relations d'inégalité entre les langues, inégalité qui devient plus conflictuelle, si les langues sont menacées de disparition.

Le Conseil de l'Europe promeut le plurilinguisme comme une mesure de lutte contre l'homogénéisation linguistique, même si la domination de l'anglais comme première langue étrangère enseignée en Europe est incontestable. Entre autres mesures pour enrayer la domination de l'anglais, l'Organisation propose des guides pour l'élaboration de politiques et la conception de programmes en faveur du plurilinguisme.

L'avantage de l'anglais comme lingua franca est qu'il permet aux locuteurs d'origines linguistiques et culturelles diverses, en Europe et ailleurs, de se faire entendre et de dialoguer et communiquer («d'interagir») directement, sans avoir besoin de médiateurs ou de traducteurs. C'est la raison pour laquelle le plurilinguisme ne saurait se concevoir sans une maîtrise de l'anglais et sans une conscience des limites d'une lingua franca pour ce qui est de rendre, dans toute leur subtilité, les significations spécifiquement culturelles. Ne pas être conscient de ces limites peut être préjudiciable à la participation démocratique et dévaluer la diversité linguistique.

2.15 Le concept de citoyenneté interculturelle

Dans le monde d'aujourd'hui, les sociétés multiculturelles sont devenues la norme. Il s'est donc avéré nécessaire d'imaginer encore un autre sentiment d'appartenance, moins exclusif, un attachement non pas tant à une entité politique qu'à une société et à une culture. Nonobstant la persistance de tensions entre les diverses cultures d'une société, ces cultures peuvent de moins en moins ignorer complètement l'une l'autre. L'histoire des sociétés multiculturelles est donc à la fois celle d'antagonismes parfois virulents et tenaces, et celle d'efforts déployés pour organiser les rencontres et réconcilier les diverses communautés. Si laborieux et incertains soient ils, ces efforts finissent par porter leurs fruits, comme l'attestent les progrès réalisés en Afrique du Sud et en Irlande du Nord.

Il est permis de penser qu'on assiste à l'émergence d'une nouvelle forme de citoyenneté qu'il y a plus lieu de qualifier d'interculturelle que de multiculturelle. Ce dernier adjectif peut paraître plus approprié au premier abord, puisque cette nouvelle forme de citoyenneté

interpelle par essence une pluralité de cultures. Mais la multiplicité de références à y inclure exigerait de les juxtaposer au lieu de les intégrer dans un ensemble cohérent. C'est pourquoi, il semble préférable d'envisager une «citoyenneté interculturelle» qui exprime bien la nécessité d'aller au delà d'une diversité qui divise pour en trouver une qui rassemble. C'est précisément ce à quoi vise le concept de citoyenneté. Il suppose qu'au lieu d'être fermées sur elles mêmes, et en conflit les unes avec les autres, les cultures peuvent s'élever, se dépasser, communiquer et échanger et tirer un trait sur les hostilités et affrontements. Les membres de ces sociétés seraient ainsi amenés à adopter des attitudes fondées sur le respect, la tolérance et la compréhension mutuelle ; ce sont ces attitudes seules qui permettront de faire en sorte que la citoyenneté interculturelle ne soit pas juste un bel idéal impossible à atteindre.

La question qui se pose ici est de savoir si le concept de citoyenneté autorise ces nouvelles approches. Il a été utilisé à l'origine par des Etats et, de ce fait, on peut se demander s'il est forcément transposable à des entités d'une nature différente. Cela étant, il faut rappeler que la forme de citoyenneté instaurée par la Révolution française, qui a été le modèle de départ, a substitué à la fidélité à la province et à la commune et au patriotisme local, acceptés jusque là comme étant la norme, l'allégeance à la République. Cette forme de citoyenneté impliquait donc déjà un changement d'échelle dans le sentiment d'appartenance des personnes, ce qu'il n'y a aucune raison de ne pas envisager à nouveau aujourd'hui.

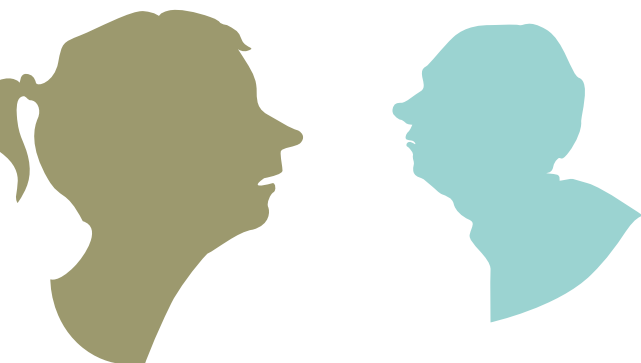
2.16 Citoyenneté active et éducation à la citoyenneté interculturelle

La participation à des sociétés multiculturelles – exercer ses droits et obligations et communiquer et interagir avec d'autres personnes pour améliorer la société dans laquelle on vit – présuppose l'existence de compétences plurilingues et interculturelles chez les intéressés. L'éducation aux langues vient ainsi compléter l'éducation à la citoyenneté et l'éducation à l'action politique.

On peut établir une distinction entre l'éducation aux langues étrangères et l'éducation à la citoyenneté (nationale) en ce que cette dernière encourage les apprenants à s'engager et à agir dans la société et la communauté, à laquelle ils appartiennent, aux niveaux local, régional ou national. L'éducation à la citoyenneté interculturelle reconnaît que ce type d'engagement exige des compétences interculturelles et plurilingues, si les apprenants doivent s'engager avec d'autres citoyens – du même État ou d'autres États – et agir à de multiples niveaux – local, régional, national et transnational – lesquels mettent tous en jeu des communautés multiculturelles.

Le développement de compétences plurilingues favorise la participation aux processus démocratiques et conduit à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues d'autres individus, ainsi qu'au respect des droits linguistiques. Il permet aux discours des citoyens d'être entendus au-delà de leurs frontières nationales, au niveau européen. Le développement de compétences plurilingues doit aller de pair avec le développement de compétences interculturelles, puisque celles-ci favorisent l'acquisition des connaissances, de la compréhension et des attitudes nécessaires à l'interaction avec les personnes d'autres cultures et groupes sociaux. Ensemble, les deux types de compétences peuvent créer des communautés de communication transculturelles dans des domaines multiculturels, que ce soit au niveau local ou international.

L'éducation qui encourage l'acquisition de compétences plurilingues et interculturelles et la participation active avec d'autres dans la vie de la communauté a un nom : l'éducation à la citoyenneté interculturelle. L'Autobiographie de rencontres interculturelles peut être utilisée pour favoriser la compréhension interculturelle par l'analyse des facteurs linguistiques dans les rencontres interculturelles personnelles, et encourager ainsi le développement d'une sensibilité langagière.



Frontières culturelles à franchir dans une rencontre interculturelle

La présente section expose les diverses frontières culturelles à franchir lors d'une rencontre interculturelle. Elle poursuit un double objectif: montrer la diversité des contextes dans lesquels peut s'appliquer l'Autobiographie des rencontres interculturelles et expliciter la nature de certaines frontières.

3.1 Groupes ethniques

On a souvent cherché à définir ce qu'est un «groupe ethnique». Pour certains auteurs, on peut parler de groupe ethnique dès lors qu'existent des différences culturelles entre les membres d'un certain groupe et les personnes extérieures à celui-ci. Pour d'autres, le groupe ethnique se définit plutôt de l'intérieur, par exemple, par l'adoption commune de pratiques culturelles distinctives, la fidélité à des symboles particuliers, le sentiment d'avoir des ascendants communs ou la conscience de ses membres d'appartenir tous à la même communauté.

Plus récemment, des sociologues se sont mis à appeler «groupe ethnique» une communauté humaine présentant un certain nombre de caractéristiques communes, au lieu d'éléments distinctifs (tous les groupes ethniques ne présentent pas forcément tous ces éléments). Au nombre de ceux-ci figurent notamment le nom collectif qui permet d'identifier et de distinguer le groupe d'autres groupes, le sentiment subjectif qu'ont les membres du groupe d'avoir tous des ascendants communs (ce qui relève plus d'un mythe que de la vérité historique), des souvenirs communs d'un même passé et d'une histoire commune (dont les mythes concernant les origines et la genèse du groupe et les événements et personnages importants qui ont joué un rôle déterminant dans l'histoire du groupe) et les traditions, coutumes et pratiques communes (dans lesquelles peuvent entrer une religion ou une langue communes). Les groupes ethniques ont généralement aussi un lien symbolique avec une patrie ancestrale qui n'est pas nécessairement le pays dans lequel ils vivent ; de plus, leurs membres se sentent solidaires et conscients d'appartenir tous au même groupe.

Ces éléments appellent l'attention sur les fondements

culturels et psychologiques des groupes ethniques, leurs membres étant identifiés par les ressources symboliques, les pratiques culturelles et l'identité qu'ils ont en commun. Il importe toutefois de rappeler ici que les groupes ethniques sont tous pluriels et présentent en leur sein une grande diversité, car leurs membres choisissent, adaptent et rejettent tel ou tel aspect de leur propre culture et utilisent parfois des ressources tirées d'autres cultures dans la construction de leurs propres coutumes et pratiques.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles entend tout d'abord aider les apprenants à réfléchir aux rencontres interculturelles qu'ils ont faites et les encourager à gommer les stéréotypes ethniques, à explorer l'individualité des personnes appartenant à d'autres groupes ethniques et à apprécier la diversité interne d'autres cultures ethniques.

3.2 Groupes religieux

Il n'y a pas de réponse simple et immédiate à la question «que sont les religions?». Vu la diversité de leurs origines et de leurs histoires, il est impossible d'en donner une définition simple, d'autant que l'interdépendance entre la religion et d'autres aspects de l'identité et de la culture ajoute encore à la complexité du tableau. Certaines religions sont étroitement liées à une histoire commune ou associées à un espace géographique ou à une nation (par exemple, le judaïsme, le shintoïsme), alors que d'autres (par exemple, le bouddhisme, le christianisme, l'islam) sont plus universelles et globales dans leurs références et leur portée. Les religions ont eu partout dans le monde, une influence déterminante sur les cultures, par exemple, sur les formes artistiques, les codes vestimentaires, les régimes alimentaires, les structures sociales et les relations entre les sexes. On aurait tort toutefois de réduire les religions à des signifiants identitaires et à des phénomènes culturels.

Si différentes soient-elles, certaines religions ont en commun une référence au transcendant, par la croyance en un ou plusieurs dieux ou par un mode de spiritualité allant au-delà de l'expérience ordinaire

(comme dans certaines formes de bouddhisme). Les diverses religions sont souvent considérées comme des systèmes de croyance distincts. Cette perception s'accorde avec le concept de révélation des vérités divines et à la volonté, perceptible, par exemple, dans les traditions chrétiennes et musulmanes, de déterminer quelles sont les croyances et les actions nécessaires pour accéder à la vie éternelle ou plaire à Dieu, et de les transmettre. Les différences de doctrine entre les deux traditions ont engendré des débats et parfois des conflits, mais en dépit de désaccords et de variations d'une croyance à l'autre, il reste les dogmes fondamentaux de la foi qui servent à définir les religions, par exemple, l'unicité d'Allah dans l'islam ou la centralité de Jésus dans le christianisme. L'importance de ces religions explique pour partie la prédominance, dans les conceptualisations occidentales modernes d'autres traditions religieuses, d'un modèle formalisé de système de croyance imposant souvent un cadre unificateur à la multitude de pratiques diverses et disparates liées à l'expansion dans d'autres parties du monde.

Interpréter la religion de cette manière conduit aisément à supposer que chaque religion a son propre ensemble, distinct, de croyances et de pratiques établies, accepté d'un commun accord par tous ses adeptes. C'est méconnaître toutefois les variations considérables existant à l'intérieur des religions ou la position des personnes qui développent leur propre philosophie ou spiritualité à partir de sources diverses. L'intérêt des rencontres avec des personnes d'horizons religieux différents est notamment qu'elles tendent à révéler cette diversité de pratiques, coutumes et croyances. Cela étant, l'un des dangers qu'elles présentent est que les apprenants puissent être tentés d'extrapoler à partir d'une seule rencontre et de formuler des postulats sur l'ensemble d'un groupe ou une religion dans son ensemble. Il faut qu'ils concilient la connaissance qu'ils ont de cas particuliers avec une prise de conscience et une connaissance accrues des groupes religieux et des traditions religieuses au sens large.

La religion étant ce qu'elle est, sa capacité à faciliter ou à entraver la communication interculturelle ne dépend pas uniquement du niveau de connaissance ou de la capacité d'interprétation des participants. Parce que de nombreux points de vue religieux prétendent à la vérité universelle et parce que l'identité religieuse est sujette aux changements, les rencontres entre différentes perspectives religieuses peuvent être l'occasion de confronter les idées et la possibilité de se convertir. Les craintes liées au risque de conflit inhérent à la religion servent parfois d'arguments pour éviter d'évoquer publiquement la différence religieuse. L'histoire européenne offre maints exemples de discorde née et nourrie de désaccords sur des vérités religieuses, et de tentatives d'un groupe d'imposer sa religion à un autre. Pourtant, la quête commune d'une vérité partagée a conduit aux synergies positives entre différentes écoles de pensée, religieuses et philosophiques, qui font partie intégrante du patrimoine

intellectuel, culturel et religieux de l'Europe. Le souci missionnaire de partager les vérités religieuses avec d'autres a également favorisé l'émergence d'un intérêt pour «l'autre» et le développement d'aptitudes et d'outils de communication interculturelle, notamment la transcription et l'apprentissage de multiples langues.

La religion peut offrir aux individus et aux groupes d'autres arguments de poids en faveur de la communication interculturelle, par exemple, l'impératif moral d'accueillir l'étranger et d'aimer son prochain dans le judaïsme, le christianisme, l'islam et d'autres religions. Ce sont du reste souvent les membres de communautés confessionnelles qui frayent la voie au dialogue avec «l'autre différent». Dans le monde tourmenté d'aujourd'hui, l'enjeu de la paix entre peuples de religions différentes confère une dynamique supplémentaire à ce type de rencontres au plan local, national et international.

3.3 Groupes linguistiques

Les personnes sont souvent identifiées et s'identifient elles-mêmes par la langue qu'elles parlent. Dans certains cas, l'identification linguistique coïncide avec leur nationalité, voire leur citoyenneté. Bien souvent, la langue correspond à l'ethnicité et se trouve être l'un des marqueurs essentiels ou des symboles majeurs d'appartenance à un groupe ethnique, notamment lorsque ce groupe est minoritaire dans un pays. Cela étant, il y a bien d'autres cas, surtout en ce qui concerne les langues associées aux anciennes puissances colonisatrices, dans lesquelles le fait de parler une langue n'est pas un signe d'appartenance à un groupe spécifique. Les locuteurs d'anglais (langue maternelle ou dominante) en sont l'exemple le plus répandu. Dans cette catégorie entrent Américains des États-Unis, Australiens, Britanniques (certains), Canadiens (certains), Indiens (certains), Sud-Africains, etc. L'allemand est un bon exemple en Europe, où il est parlé par les Autrichiens et les Allemands – et par certains Suisses, sous une forme spécifique. Pour le français, la tentative de créer un nouveau sentiment d'appartenance par le biais de la langue qu'on parle a donné naissance au concept de «francophonie», par lequel on entend la vaste communauté que forment à l'échelle mondiale tous les locuteurs du français.

La notion de «groupe linguistique» est donc extrêmement vague au plan social et politique. Elle a néanmoins une valeur psychologique dans les interactions avec les autres car l'interaction avec des locuteurs parlant une langue différente – même s'il peut y avoir une certaine «intercompréhensibilité» – est perçue comme «différente» de l'interaction avec des personnes parlant «la même» langue.

Dans le même ordre d'idées, les personnes qui parlent

«la même» langue ou une de ses variantes, peuvent parfaitement s'identifier en tant que groupe, lorsqu'elles sont face à des locuteurs d'autres langues. La dynamique de formation du groupe conduit à des groupes de langues qui évoluent, même temporairement, parce qu'ils facilitent la communication et font naître un sentiment de sécurité. Les conventions de la communication, tant verbale que non verbale, sont connues de tous et n'exigent pas d'effort pour s'adapter aux conventions des autres.

L'Autobiographie des rencontres interculturelles inclut une section encourageant les utilisateurs à réfléchir sur le travail à réaliser dans les interactions avec les locuteurs d'autres langues, qu'il s'agisse de faire l'effort de parler la langue de ses interlocuteurs ou d'adapter sa propre langue au niveau de compétence des autres.

3.4 Groupes raciaux

On confond souvent ethnicité et race. Or, ce sont des concepts très différents. L'ethnicité est définie en termes de pratiques culturelles, de ressources symboliques et d'identité d'un groupe, la «race» désigne un système de catégories, fondé sur de supposées différences biologiques entre les personnes, notamment des différences de pigmentation de la peau, de texture de cheveux et de physiologie. Les biologistes ont démontré depuis longtemps qu'il est impossible de classer les individus sur la base de ce type de caractéristiques physiques qui varient plus à l'intérieur de chaque race présumée que d'une race à l'autre. Beaucoup de personnes «noires» ont, par exemple, la peau plus claire que bien des «blancs». La texture des cheveux et la physiologie présentent le même degré de variabilité. Les généticiens modernes ont confirmé cette conclusion, en établissant que les races ne pouvaient être interprétées comme des catégories génétiquement distinctes, car la variabilité génétique entre les races présumées n'est pas supérieure à ce qu'elle est à l'intérieur d'elles.

En d'autres termes, le mot «race» désigne un ensemble pseudo-biologique de catégories qui sont des constructions sociales. La perception largement répandue selon laquelle les races sont, d'une certaine manière, des catégories biologiques «réelles» est la conséquence de divers facteurs sociaux. Ces facteurs englobent les préjugés raciaux, les lois antimétissage et les normes sociales régissant les mariages, qui ont toutes empêché, dans le passé, des personnes appartenant à des races différentes de se marier et d'avoir des enfants. En d'autres termes, la race existe, parce que des êtres humains, vivant à différentes périodes de l'histoire et dans des cultures différentes, ont choisi de se servir de critères tels que la pigmentation de la peau, la texture des cheveux et la physiologie pour séparer les hommes en

différentes catégories (le plus souvent pour justifier des différences de traitement des personnes au plan social, économique et politique et perpétuer les schémas existants en termes d'avantages et de désavantages). C'est parce que la race est une pure construction sociale que ces définitions ont considérablement varié au cours des différentes périodes de l'histoire et d'une culture à l'autre, quelquefois avec des conséquences étonnantes. À titre d'exemple, au début du XX^e siècle, les Européens du Sud et de l'Est n'étaient pas inclus dans la catégorie des «blancs», alors qu'on a rapporté le cas d'un groupe d'enfants de migrants irlandais qui ont quitté New York, où ils étaient considérés comme des «non blancs», dans le seul but de devenir «blancs», à leur arrivée peu de temps après en Arizona.

Si nous comprenons aujourd'hui mieux le caractère arbitraire de tous les systèmes de catégorisation raciale et de leur absence de tout fondement biologique sérieux, il reste que la réalité sociale de la race a de très fortes incidences sur la vie quotidienne de nombreux individus victimes de racisme, de discrimination, d'inégalité et de désavantage. C'est la raison pour laquelle de nombreux auteurs parlent aujourd'hui de «groupe racialisé» au lieu de «race», le concept de racialisation appelant l'attention sur le fait que les races sont des constructions sociales plaquées sur le monde social à travers le discours et les pratiques sociales (et non des catégories naturelles se trouvant comme telles dans le monde).

L'utilisation de l'Autobiographie de rencontres interculturelles pour l'analyse de rencontres interraciales peut, sous bonne surveillance, se prêter à une étude de la manière dont la race influe sur les perceptions de soi et d'autrui. Cet exercice peut être particulièrement utile à des apprenants «blancs» qui faute d'avoir fait personnellement l'expérience de pratiques racistes n'ont souvent pas encore réfléchi à la nature de leur «blancheur», considérant que leur catégorie raciale ne pose pas de problème conceptuel. L'Autobiographie peut ainsi servir à engager une discussion plus large sur la race en tant que construction sociétale et les conséquences en découlant au plan social.

3.5 Groupes nationaux et étatiques

Autre contexte dans lequel l'Autobiographie des rencontres interculturelles est susceptible d'être utilisée, l'analyse des rencontres avec des personnes d'autres groupes nationaux et étatiques. Il est nécessaire d'établir une distinction entre nations et États (voir plus haut). Les nations sont des communautés humaines dotées d'un nom, vivant au sein de leur patrie historique, ayant une histoire et une culture communes, ainsi qu'une conscience politique nationale, alors que les États sont des territoires délimités par des frontières au sein desquels les gouvernements exercent juridiction et pouvoir souverains.

La nature des États a considérablement évolué au fil des siècles. Durant l'époque pré moderne, beaucoup d'États ont des frontières floues et mal définies et sont gouvernés par des élites qui établissent rarement des contacts directs avec les populations. À l'époque moderne, suite à l'industrialisation, aux conflits internationaux, aux accords internationaux d'après-guerre, à l'introduction de mécanismes de collecte et de stockage d'informations sur des populations entières, à la mise en place de bureaucraties professionnelles chargées de faire fonctionner les États et à celle d'organes de police pour y faire appliquer la loi, les États se transforment en « entités dotées de compétences et de frontières » très précisément définies. (« bordered power containers GIDDEN »)

Pour ce qui concerne les nations, leurs origines historiques sont sujettes à controverse dans les milieux universitaires. Pour les théoriciens de l'école de pensée moderniste, la nation, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, n'est apparue que très récemment dans l'histoire mondiale, au lendemain de la Révolution française; elle est une entité moderne représentant sur le plan qualitatif un nouveau type de politique, de culture et de communauté. Les modernistes attribuent l'émergence des nations à un ensemble de facteurs, dont l'instauration de l'éducation publique de masse, l'ascension de communautés diffusant l'écrit à partir d'une langue vernaculaire unique et les activités d'intellectuels inventeurs de traditions nationales délibérément conçues pour donner l'illusion d'une continuité avec le passé.

À l'inverse, les ethno-symbolistes soulignent la continuité historique entre les nations modernes et les communautés ethniques préexistantes. Ils avancent qu'à l'instar des groupes ethniques, les groupes nationaux peuvent aussi se prévaloir de noms collectifs, de mythes relatifs à leurs ancêtres, de souvenirs historiques et de traditions, coutumes et pratiques communes, qu'ils supposent dérivés de ceux de communautés ethniques préexistantes. Les ethno-symbolistes reconnaissent que les nations ont acquis depuis lors de nouvelles caractéristiques s'ajoutant aux précédentes qui les différencient des groupes ethniques *per se*. D'abord, les nations occupent et vivent habituellement sur le territoire de leur patrie historique, tandis que les groupes ethniques ne peuvent entretenir que des liens symboliques avec une patrie se trouvant au loin, ailleurs dans le monde. Deuxièmement, les nations, contrairement aux groupes ethniques, ont une histoire nationale normalisée et codifiée, expressément enseignée aux membres du groupe par le biais du système éducatif de la nation. Troisièmement, les nations ont une culture publique de masse commune, contrairement à bon nombre de groupes ethniques. Enfin, les nations font montre d'une conscience politisée d'elles mêmes.

Une fois encore, il importe de souligner l'extraordinaire diversité interne tant des nations que des États. Il ressort des travaux de spécialistes que les individus peuvent établir des relations avec leur nation et leur État de multiples manières et qu'il n'existe pas de valeurs, significations ou symboles essentiels ou déterminants que tous les membres d'une nation ou d'un État donné imputeront à leur propre groupe national ou étatique.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles peut être utilisée pour encourager les apprenants à réfléchir sur leurs rencontres avec des personnes d'autres nations ou d'autres États. L'analyse de telles rencontres peut aussi servir, dans un contexte pédagogique, à engager une discussion sur les divers types de nations et d'États dans le monde, y compris les États-nations, les nations sans État ou les États multinationaux, et sur les modes très variables d'identification et de relation des individus avec leur nation et leur État.

3.6 Groupes locaux et régionaux

Dans un même pays, on observe souvent d'importantes variations locales et régionales, les diverses localités et régions ayant chacune des coutumes, pratiques et traditions distinctives. Les différences les plus spectaculaires sont peut-être celles qui s'observent entre les régions urbaines et les régions rurales d'un même pays. Cela étant, des régions rurales distinctes peuvent aussi avoir des traditions et coutumes distinctes. Le clivage nord-sud de certains pays, tels que l'Italie, l'Allemagne et le Royaume-Uni, constitue à cet égard un exemple éloquent. Par ailleurs, il arrive parfois que des individus acquièrent une identité locale ou régionale à laquelle ils se sentent puissamment inféodés, attribuant aux membres de leur groupe local ou régional des caractéristiques qui les distinguent d'autres groupes du même pays.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles peut servir aussi à analyser la rencontre avec une personne d'une autre localité ou région du même pays. L'analyse aidera alors l'apprenant à réfléchir sur la variabilité translocale et transrégionale qui existe à l'intérieur des pays et contribuera le cas échéant à atténuer les stéréotypes nationaux. Cela étant, lorsque l'Autobiographie est employée à cette fin, il importe de veiller à ce que l'utilisateur ne construise pas simplement de nouveaux stéréotypes locaux ou régionaux, se substituant aux stéréotypes nationaux. Il faut encourager au contraire les apprenants à réfléchir sur la variabilité qui s'observe au sein d'une localité ou d'une région donnée en considérant l'individualité et les caractéristiques spécifiques de l'« autre » personne qu'ils ont rencontrée.

3.7 Groupes supranationaux

Les recherches qui ont été menées ces dernières années ont porté sur la mesure dans laquelle les Européens ont le sentiment d'avoir une identité européenne distincte. Elles ont révélé que certains individus s'identifient effectivement à l'Europe, mais que la force de cette identification varie considérablement d'un pays à l'autre. En termes de développement, l'identification à l'Europe va souvent croissant tout au long de l'enfance et de l'adolescence, bien que dans certains pays elle reste relativement peu importante du point de vue de la conception de soi par rapport à d'autres identifications (par exemple à la nation ou au lieu), même à la fin de l'adolescence et, de fait, aussi à l'âge adulte. En outre, la signification que les individus attribuent au fait d'être européen varie, elle aussi, d'un pays à l'autre. Les habitants de certains pays ressentent, par exemple, une incompatibilité fondamentale entre leur identité

nationale et l'identité européenne (au point que plus ils s'identifient à leur groupe national, moins ils s'identifient à l'Europe), tandis que les habitants d'autres pays ne perçoivent pas d'incompatibilité entre leurs identifications nationale et européenne.

Bien que la question ait été moins bien étudiée, il semble que les individus intègrent également dans leur réflexion d'autres groupes supranationaux, en utilisant des catégories comme les Africains, les Latino-américains et les Asiatiques.

L'Autobiographie des rencontres interculturelles peut, en conséquence, être utilisée également lorsque des apprenants rencontrent un individu appartenant à un autre groupe supranational. En pareil contexte, l'Autobiographie peut aider l'apprenant à réfléchir sur les ressemblances et les différences d'individus de continents différents et à procéder à une nouvelle analyse critique du sens qu'il donne à son européanité.



4

Les compétences que requiert l'interculturalité

Engager à un dialogue interculturel requiert un certain nombre de compétences interculturelles que l'individu en devenant n'acquiert pas spontanément. Ces compétences doivent au contraire, comme le souligne le Livre Blanc du Conseil de l'Europe sur le Dialogue interculturel être expressément enseignées et apprises, puis mises en pratique et entretenues tout au long de la vie. L'Autobiographie des rencontres interculturelles a été spécifiquement conçue pour favoriser le développement desdites compétences. Elle vise à doter les individus des compétences spécifiques requises pour engager activement le dialogue avec des personnes issues d'autres contextes ethniques, culturels, religieux et linguistiques ; elle a pour but d'inciter les individus à se lancer ultérieurement dans des actions qui puissent concourir à une meilleure compréhension de pratiques culturelles autres et de visions du monde différentes. La présente section expose dans le détail les diverses compétences interculturelles que l'Autobiographie entend soutenir et promouvoir.

C'est dans les attitudes de la personne interagissant avec des personnes d'une autre culture que réside le fondement de la compétence interculturelle, ce qui suppose la volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements et de ne pas considérer que ce sont forcément les seuls possibles et

«naturellement» les seuls justes, ainsi que la capacité de les voir du point de vue d'une personne extérieure, ayant un autre ensemble, différent, de valeurs, de croyances et de comportements. C'est ce que l'on pourrait appeler la capacité à « décentrer ». Lorsque les personnes ne respectent pas la manière dont les autres agissent et ce en quoi ils croient, la communication et la réalisation d'objectifs conjoints ne peut aboutir, faute de disposer du fondement nécessaire.

Le respect de l'altérité s'exprime dans la curiosité et l'ouverture d'esprit, la volonté de relativiser (la «justesse naturelle» de) sa propre culture et de croire en (la «justesse naturelle») d'autres cultures.

Communiquer revient souvent à comprendre quelque chose pareillement, qu'il s'agisse du temps ou de la drôlerie d'une histoire ou d'une mesure à prendre. Une communication réussie ne suppose pas nécessairement un accord, ni même un compromis. Une bonne communication suppose que chacun comprend ce que l'autre souhaite dire autant que faire se peut. Il est donc possible que des personnes se comprennent l'une l'autre sans être d'accord, ou qu'elles soient d'accord sans se rendre compte qu'elles se sont mal comprises l'une l'autre.

Comprendre autrui n'est jamais facile, même lorsque l'autre appartient au même groupe linguistique et culturel que le nôtre, et peut-être ne le comprendra-t-on jamais complètement. Mais c'est encore beaucoup plus difficile, lorsque l'autre est d'une autre culture, parce que « les autres » ont des ensembles différents :

- de croyances (ce qu'ils estiment être vrai, par exemple, ce qui se mange et ce qui ne se mange pas, ou ce qui est poli et ce qui ne l'est pas) ;
- de valeurs (ce qu'ils jugent important dans la vie, par exemple, l'honnêteté plus que de la politesse, ou les points de vue des personnes âgées plus que ceux des jeunes) ;
- de comportements (les façons d'agir habituelles, souvent non conscientes, par exemple, éviter de regarder les personnes âgées dans les yeux ou jeûner à une certaine période de l'année – tout ce qu'ils font « toujours », sans réfléchir).

Ces différences font souvent obstacle à une compréhension partagée, chacun partant de postulats différents. La compréhension mutuelle dépend de deux facteurs :

- l'aptitude à « se décentrer » de sa propre culture, c'est-à-dire à prendre conscience de ce qui n'est généralement pas conscient ;
- l'aptitude à adopter le point de vue d'autrui et à accepter que sa façon de voir les choses puisse aussi lui sembler « naturelle ».

Ceci exige de « désapprendre » ce qui semble naturel et de respecter fondamentalement l'altérité.

La première étape vers la compréhension d'autrui et la capacité d'empathie est de reconnaître pleinement son (ses) identité(s). Nous pourrions avoir tendance à assimiler les identités des autres avec celles que nous connaissons, en partant, par exemple, du principe que « la qualité de fille » est une même identité où que l'on vive, alors qu'en réalité elle varie d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre ou d'un groupe à l'autre.

La reconnaissance des identités est la capacité de prêter dûment attention aux identités d'autres personnes et de les reconnaître pour ce qu'elles sont.

Dans leur interaction avec des personnes d'autres cultures, ce sont souvent des objectifs concrets que les individus souhaitent atteindre, et dans ce cas, l'altérité, pour intéressante qu'elle soit, peut aussi devenir un obstacle. Seules les personnes qui « tolèrent l'ambiguïté » sont alors capables de relever ce défi et d'accepter l'ambiguïté, et de trouver une solution en savourant l'expérience de l'altérité.

Les différences de comportements, de normes et

d'opinions des membres d'autres cultures sont d'ordinaire pour un individu source de beaucoup d'incertitude et d'imprévisibilité. Souvent la personne agissant dans ce type de situation interculturelle ne sait pas quel est le comportement attendu et comment il est évalué. Dans d'autres cultures le déroulement de l'action dans le temps ou la répartition du travail, par exemple, ne sont pas les mêmes que dans la sienne.

Tolérer l'ambiguïté signifie être capable d'accepter ces incertitudes et ces ambiguïtés et de trouver des solutions aux problèmes qu'elles peuvent engendrer. À l'inverse, pour les personnes ne tolérant que peu l'ambiguïté, les situations non structurées et ambiguës sont vécues comme désagréables et dangereuses. Elles tentent donc soit de les éviter soit d'en sortir au plus vite. Si c'est impossible, elles se sentent manifestement mal à l'aise, donnent de situations peu claires une interprétation erronée et simplifient les ambiguïtés. Lorsqu'elles essaient de résoudre les problèmes, elles en négligent souvent une partie et cherchent des solutions simples. Lorsqu'elles sont confrontées à des opinions contradictoires et ambiguës, elles tentent de trouver un compromis et préfèrent une façon de procéder claire et précise.

La tolérance à l'égard de l'ambiguïté est la capacité d'accepter l'ambiguïté et le manque de clarté et de s'en accommoder de manière constructive.

Si le respect de l'altérité et la tolérance envers l'ambiguïté sont indispensables à une interaction fructueuse et réussie, d'autres compétences doivent venir s'y ajouter : la capacité de regarder les choses sous un autre angle et la capacité d'appréhender les idées, sentiments et intentions d'autrui. On peut en effet accepter et respecter les croyances, valeurs et comportements d'autres personnes sans pour autant saisir l'impact qu'ils peuvent avoir sur leurs actions et la manière dont ils font écho à nos propres croyances, valeurs et comportements.

Il faut tenir compte du fait que dans les situations réelles, les personnes de culture différente ont souvent tendance à percevoir et à évaluer une même situation de manière très différente ; il faut alors être capable d'empathie à l'égard de ces personnes en sachant changer de perspective et manifester un intérêt réel pour leur ressenti et leur perception des situations.

L'empathie est la capacité de se projeter dans la perspective d'autrui et de s'identifier à ses opinions, motivations, modes de pensée et sentiments. Les personnes empathiques sont capables de nouer des liens et de répondre de manière appropriée aux sentiments, préférences et modes de pensée d'autrui.

Les personnes empathiques ont les compétences leur permettant de décrire ce que d'autres ressentent dans certaines situations. Elles les observent attentivement, sont capables de déceler des émotions à peine dévoilées et sont à même de les comprendre. Elles sont capables de voir le lien avec leurs propres sentiments et pensées, les ressemblances et les différences, et d'analyser les éventuels effets de perspectives différentes sur la compréhension mutuelle entre elles et leurs partenaires. Lorsqu'elles agissent, elles tiennent compte des perspectives des autres et évitent de les blesser.

Les personnes peu empathiques ne sont pas capables de reconnaître et de décrire les sentiments d'autrui. Elles ne s'intéressent pas à la manière dont d'autres personnes pensent ou aux sentiments qu'elles ressentent et ne sont donc pas en mesure de se rendre compte que les autres ne se sentent pas à l'aise dans une situation donnée. Elles ne savent pas reproduire la manière dont d'autres personnes pensent ou perçoivent une situation. Elles ne peuvent pas imaginer que leur comportement puisse avoir des incidences sur les autres, de sorte qu'elles blessent parfois les sentiments d'autrui et échouent dans la communication interculturelle.

Dans la communication interculturelle, les problèmes sont souvent imputables à l'application par les partenaires de conventions linguistiques différentes. Des personnes de cultures différentes associent des significations différentes à des termes spécifiques ; elles expriment leurs intentions dans des formes linguistiques différentes et suivent des conventions culturelles différentes concernant le déroulement, la teneur ou la structure d'une conversation. La signification de la gestuelle, des mimiques, du volume, des pauses, etc. diffère également d'une culture à l'autre.

L'utilisation de langues étrangères peut exacerber ces problèmes, les personnes en présence n'étant pas toujours à même de formuler ou d'interpréter des intentions de manière appropriée dans des contextes donnés.

Il arrive souvent que les personnes ne s'aperçoivent pas de ces problèmes, mais lorsqu'elles les remarquent, elles émettent des hypothèses « psychologiques » et imputent les difficultés aux différences des traits de caractère ou des « mentalités culturelles ». Un orateur parlant à voix basse, par exemple, est souvent considéré comme « timide », même s'il ne veut ce faisant que se montrer poli ou souligner l'importance d'un message.

Conscience communicative : capacité de reconnaître des conventions linguistiques différentes, des conventions de communication - verbale ou non verbale - différentes, notamment dans une langue étrangère, et leurs effets sur les processus du discours, et de négocier les règles adaptées à la communication interculturelle.

Autre facteur essentiel, plus que la connaissance d'une culture spécifique, la connaissance de la manière dont fonctionnent les groupes sociaux et les identités sociales, les siens et ceux des autres. Si l'on peut savoir par avance avec qui se fera l'interaction, la connaissance de l'univers de cette personne sera des plus utiles.

La « connaissance » a principalement deux composantes : connaissance des processus sociaux et connaissance des illustrations de ces processus et produits ; dans la seconde composante entre aussi la manière dont les autres vous voient ainsi qu'une certaine connaissance des autres.

Il n'est pas possible de posséder ou d'anticiper l'ensemble des connaissances qui peuvent être requises à un moment donné. Cela étant, il est des compétences tout aussi importantes que les attitudes et les connaissances. Parce qu'il faut être capable de voir comment naissent les malentendus et savoir comment y remédier, il faut apprendre à « décentrer », mais aussi à comparer. En mettant en regard des idées, des faits, et des documents, et en imaginant ce qu'ils seraient, vus sous un autre angle, il est possible de voir comment ce qu'a dit ou écrit ou fait quelqu'un ayant une identité sociale différente peut être mal compris. Les capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation sont, par conséquent, d'une très grande importance.

Capacités d'interprétation et de mise en relation : aptitude à interpréter un document ou un événement relevant d'une autre culture, à les expliquer et à les mettre en rapport avec des documents ou événements relevant de sa propre culture.

Personne n'étant en mesure d'anticiper l'ensemble des besoins concernant les connaissances requises, il est non moins important d'acquérir par ailleurs les compétences permettant de trouver de nouveaux éléments de savoir et de les intégrer à ceux que l'on possède déjà. Il faut surtout que les personnes sachent comment interroger les personnes d'autres cultures sur leurs croyances, valeurs et comportements, lesquels sont souvent difficiles à expliquer parce qu'ils ne sont pas conscients. D'où la nécessité pour les locuteurs/médiateurs interculturels de posséder des compétences de découverte et d'interaction.

Compétences de découverte et d'interaction : aptitude à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles, et aptitude à manier connaissances, attitudes et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

Cela étant, si ouvert, curieux et tolérant soit-on vis-à-vis des croyances, valeurs et comportements d'autrui, les siens n'ont pas moins si profondément enracinés en soi qu'ils peuvent engendrer réaction et rejet. Parce que c'est là un phénomène inévitable, il faut prendre conscience de ses propres valeurs et de leur influence sur la façon de voir les valeurs des autres. Il importe d'acquérir une conscience critique de soi et de ses valeurs autant que de celles des autres.

Conscience culturelle critique : aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites – les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres.

Dans toute évaluation critique des valeurs d'autrui, il importe d'explicitier et de conscientiser les siennes. La position fondamentale qui doit néanmoins être acceptée est celle qui consiste à reconnaître le respect de la dignité humaine et la jouissance ou l'exercice, pour tous, sur un pied d'égalité, des droits de l'homme, comme le fondement démocratique de l'interaction sociale.

L'éducation à la citoyenneté démocratique souligne l'importance d'une éducation menant non seulement à l'analyse et à la réflexion, mais aussi à l'action. Celle-ci peut prendre de multiples formes, par exemple :

- saisir et prendre au sérieux les opinions et arguments d'autrui, reconnaître individuellement la valeur des opinions d'autrui, se mettre à la place des autres, accepter les critiques, écouter ;
- clarifier ses opinions (besoins, intérêts, sentiments, valeurs), s'exprimer de manière cohérente, avancer des raisons claires, précises et transparentes ;
- organiser le travail de groupe, coopérer dans la répartition du travail, accepter les tâches confiées, faire preuve de loyauté, persévérance, application et sérieux ;

- tolérer la diversité, les divergences, les différences, reconnaître les conflits, si possible, chercher et trouver l'harmonie, édicter des règles socialement acceptables, admettre les erreurs et les différences ;

- trouver des compromis, rechercher un consensus, accepter les décisions de la majorité, faire preuve de tolérance à l'égard des minorités, encourager le recours aux encouragements, soupeser les droits et les obligations, faire preuve de confiance et de courage ;

- souligner la responsabilité du groupe, élaborer des normes équitables et développer des intérêts et besoins communs, promouvoir des approches communes des tâches.

L'orientation actionnelle procède de la volonté d'entreprendre une activité, seul ou avec d'autres, après mûre réflexion et dans le but de contribuer au bien commun.



Conclusions

A graphic illustration featuring a white speech bubble with the word 'Conclusions' in blue. To the right of the bubble is a red silhouette of a human head in profile, facing left. Below the bubble is a teal silhouette of a hand with fingers spread, appearing to hold or support the bubble.

Dans le présent document sont exposés le contexte politique dans lequel s'inscrit l'Autobiographie de rencontres interculturelles, les concepts qui ont guidé son élaboration et les théories socio-scientifiques dont ceux-ci sont dérivés.

Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, le Livre blanc sur le Dialogue interculturel du Conseil de l'Europe voit dans l'approche interculturelle un nouveau mode de gestion de la diversité culturelle, fondé sur des valeurs communes et le respect de l'héritage commun, de la diversité culturelle et de la dignité humaine. Le dialogue interculturel joue un rôle essentiel dans la prévention des clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels et dans la promotion de la cohésion sociale. Cela étant, comme le Livre blanc le souligne également, les compétences que requiert ledit dialogue ne s'acquièrent pas spontanément. Elles doivent être apprises, mises en pratique et entretenues tout au long de la vie. L'Autobiographie de rencontres interculturelles est l'outil éducatif qui a été expressément conçu pour encourager et soutenir le développement des compétences interculturelles appropriées, aussi bien chez les apprenants jeunes que chez les plus âgés.

Le présent document a exploré divers concepts clés sous-tendant l'Autobiographie, dont les suivants : culture, multiperspectivité, société multiculturelle, pluralité, pluriculturalité, interculturalité, plurilinguisme et citoyenneté interculturelle. Il a également analysé les résultats de récents travaux sur le développement d'attitudes envers les individus appartenant à d'autres groupes culturels et le mode de gestion des identifications multiples lors de la rencontre d'individus d'autres cultures. Il a examiné par ailleurs la nature des frontières à franchir au cours d'une rencontre interculturelle, à savoir les frontières ethniques, religieuses, linguistiques, raciales, nationales, locales, régionales et supranationales. Il a décrit enfin les compétences attitudinales, affectives, cognitives et comportementales que requiert l'établissement d'un dialogue interculturel effectif. Ce sont là les compétences interculturelles spécifiques que l'Autobiographie de rencontres interculturelles entend soutenir et encourager et c'est la raison pour laquelle elle a été élaborée.

L'Autobiographie est destinée à être utilisée dans un vaste ensemble de contextes très différents, notamment les structures éducatives formelles de tous niveaux et le cadre privé du domicile familial. Elle devrait ainsi pouvoir contribuer de manière significative à accompagner, encourager et soutenir le développement des compétences interculturelles que requiert le dialogue interculturel. C'est là ce que nous souhaitons.

Lectures recommandées

Barrett, M. (2007).

Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups.
Hove : Psychology Press.

Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (Eds.) (2005).

Children's Understanding of Society.
Hove : Psychology Press.

Barth, F. (1981). Ethnic groups and boundaries.
In *Process and Forms in Social Life: Selected Essays.*
London : Routledge and Kegan Paul.

Baumann, G. (1996).

Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London.
Cambridge : Cambridge University Press.

Baumann, G. (1999).

The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities.
London : Routledge.

Brown, R. & Hewstone, M. (2005).

An integrative theory of intergroup contact.
Advances in Experimental Social Psychology,
37, 255-343.

Byram, M. (Ed.) (2003).

La compétence interculturelle.
Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. & Zarate, G. (1995).

Les jeunes confrontés à la différence.
Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2008).

From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.
Clevedon : Multilingual Matters.

Citron, S. (1987).

Le Mythe National - L'Histoire de France en question.
Paris : Éditions Ouvrières.

Conseil de l'Europe (2001).

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.
Paris : Éditions Didier.

Conseil de l'Europe (2005).

Déclaration de Varsovie
[CM(2005)80 final 17 mai 2005].
Strasbourg : Comité des Ministres,
Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2007).

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (Version de synthèse).
Strasbourg : Division des Politiques linguistiques,
Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2008).

Livre blanc sur la dialogue interculturel
"Vivre ensemble dans l'égalité" [CM(2008)30 final, 7 mai 2008].
Strasbourg : Comité des Ministres,
Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (1997).

Compétence Plurilingue et Pluriculturelle.
Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe
[In English: *Plurilingual and Pluricultural Competence.*
Strasbourg: Council of Europe Publishing.]

Delacroix, G., Dosse, F. & Garcia, P. (2007).

Les Courants Historiques en France - XIX^e et XX^e Siècles.
Paris : Folio Histoire.

Detienne, M. (2003).

Comment être autochtone, du pur Athénien au Français raciné.
Paris : Le Seuil.

Dovidio, J.F., Glick, P. & Rudman, L.A. (Eds.) (2005).

On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport.
Oxford : Blackwell Publishing.

EUROCLIO Survey (1999).

National Identity and National Heritage: Key Concepts in History Education?
[<http://www.euroclio.eu/mambo/index.php>]

Comité européen pour la Cohésion sociale (CDCS) (2004).

Une nouvelle stratégie de cohésion sociale : Stratégie de cohésion sociale révisée.
Strasbourg : Comité des Ministres,
Conseil de l'Europe.

Forbrig, J. (Ed.) (2005).

Revisiting Youth Political Participation.
Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Giddens, A. (1985).

The Nation-State and Violence.
Cambridge : Polity Press.

Guilherme, M. (2002).

Critical Citizens for an Intercultural World.
Clevedon : Multilingual Matters.

- Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (2), S. 277-303.
- Jackson, R. (Ed.) (2003). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London : RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster : Waxmann.
- Keast, J. (Ed.) (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Knauth, T., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G. & Ipgrave, J. (Eds) (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Münster : Waxmann
- Leclercq, J.M. (1979). *La Nation et son Idéologie*. Paris : Éditions Anthropos.
- Leclercq, J.M. (2002). *Figures de l'Interculturel en Éducation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de Europe.
- Leclercq, J.M. (2007). *La Dimension Européenne dans l'Enseignement de l'Histoire : Images Plurielles et Regards Multiples*. Rapport Conseil de l'Europe DGIV/EDU/HISTDIM(2007)3.
- Lipp, C. (1995). *Histoire Sociale et Alltagsgeschichte*. Paris : Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°106-107.
- LLloyd, G. (1990). *Pour en Finir avec les Mentalités*. Paris : La Découverte.
- Pickering, M. (2001). *Stereotyping: The Politics of Representation*. Basingstoke : Palgrave.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Quintana, S.M. & McKown, C. (Eds.) (2008). *The Handbook of Race, Racism and the Developing Child*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Sam, D.L. & Berry, J.W. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Harmondsworth : Penguin.
- Smith, A.D. & Hutchinson, J. (Eds.) (1996). *Ethnicity*. Oxford : Oxford University Press.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : un guide pour les enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

