



Série Pestalozzi n° 2

La compétence interculturelle pour tous

Apprendre à vivre dans un monde pluriel

Publishing
Editions



La compétence interculturelle pour tous

Apprendre à vivre dans un monde pluriel

Coordination de série Josef Huber

**Edité par
Josef Huber**

Auteurs

Francesca Brotto

Josef Huber

Katarzyna Karwacka-Vögele

Gerhard Neuner

Roberto Ruffino

Rüdiger Teutsch

**Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 2
Editions du Conseil de l'Europe**

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation écrite préalable de la Division de l'information publique, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Conception de la couverture : Atelier de création graphique,
Conseil de l'Europe
Mise en page : Jouve, Paris

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN

© Conseil de l'Europe,
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Introduction | 5 |
| <i>Josef Huber</i> | |
| | |
| Chapitre un : Quel cadre pour l'éducation interculturelle ? | 9 |
| Les dimensions de l'éducation interculturelle | 11 |
| <i>Gerhard Neuner</i> | |
| | |
| Pour la définition d'indicateurs de compréhension interculturelle | 55 |
| <i>Katarzyna Karwacka-Vögele</i> | |
| | |
| Chapitre deux : Echanges, partenariats et reconnaissance | 67 |
| Education interculturelle et échanges d'élèves | 69 |
| <i>Roberto Ruffino</i> | |
| | |
| Education interculturelle et partenariats scolaires | 103 |
| <i>Rüdiger Teutsch</i> | |
| | |
| Education interculturelle et reconnaissance des acquis | 115 |
| <i>Francesca Brotto</i> | |
| | |
| À propos des contributeurs | 131 |

Introduction

Josef Huber, Directeur du Programme Pestalozzi

La question de la compréhension mutuelle, envisagée sous l'angle de la compétence et du dialogue inter- ou multiculturels nécessaires à la compréhension entre personnes et groupes de personnes, imprègne l'action du Conseil de l'Europe jusque dans son fonctionnement quotidien. Il saurait difficilement en être autrement dans une organisation qui a été créée pour faciliter la coopération intergouvernementale au niveau paneuropéen afin de faire progresser la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit.

La capacité à vivre ensemble dans une Europe sans clivage et la sécurité profonde du continent – qui constituent le but ultime et le dessein de l'Organisation – passent nécessairement par la compréhension de soi et de l'autre. Encore faut-il pour cela appréhender les processus de transformation à l'œuvre dans nos sociétés, sous l'effet des mouvements et rapprochements, virtuels ou physiques, de différents groupes de population.

L'importance capitale de l'éducation, du dialogue et des échanges interculturels pour la construction d'un avenir européen commun, fondé sur les valeurs et principes défendus par le Conseil de l'Europe, a été soulignée à plusieurs reprises, notamment dans la Déclaration et le Plan d'action de Varsovie adoptés en 2005 par les chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe, ainsi que dans la Déclaration de Wrocław sur 50 ans de coopération culturelle européenne.

Aujourd'hui, la compréhension et la compétence interculturelles sont plus importantes que jamais car ce sont les seuls outils dont nous disposons pour nous attaquer aux causes profondes de certains des phénomènes les plus délétères qui gangrènent nos sociétés contemporaines – discriminations, racisme, discours de haine, etc. –, à travers lesquels se manifestent des incompréhensions d'ordre culturel, socioculturel, ethnique ou autre.

De nombreux aspects de la vie de nos sociétés diversifiées appellent des actions *éducatives* urgentes pour apprendre aux citoyens à vivre ensemble. Le développement d'une compétence interculturelle est une nécessité pour chacun de nous. Nos sociétés démocratiques plurielles ne pourront fonctionner si nous ne parvenons pas à nous comprendre par-delà les barrières culturelles de toute nature.

L'intérêt du Conseil de l'Europe pour cette question remonte aux années 1970. *Le Livre blanc sur le dialogue interculturel*, adopté en mai 2008, voyait dans l'éducation interculturelle l'un des cinq domaines essentiels dans lesquels une action s'impose pour protéger et développer les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit et faciliter la compréhension mutuelle. Tout individu se devant d'être doté d'une compétence interculturelle et puisque cette compétence n'est pas innée, il convient en effet de l'acquérir, de la développer et de l'exercer tout au long de la vie.

Un grand nombre d'actions, de programmes et de projets du Conseil de l'Europe ont, d'une façon ou d'une autre, pour objet d'améliorer la compréhension mutuelle, qu'il s'agisse du dialogue interculturel, des Cités interculturelles, des campagnes de lutte contre les discriminations, de la dimension interculturelle dans l'histoire ou des questions interreligieuses, pour n'en citer que quelques-uns.

Cette publication s'intéresse plus précisément au développement de la compétence interculturelle considéré comme l'une des missions centrales du système éducatif. Il est clair qu'aucun changement sociétal durable n'est possible sans une action adaptée qui place la compétence interculturelle au cœur de toute démarche éducative et, surtout, sans une pratique quotidienne visant à développer les comportements, les aptitudes et les connaissances nécessaires à la compréhension mutuelle.

Un groupe d'experts, composé de Francesca Brotto, Gerhard Neuner, Roberto Ruffino et Rüdiger Teutsch, s'est réuni à plusieurs reprises au cours des deux dernières années pour tenter de faire la synthèse des différentes pistes de réflexion et proposer une vision plus cohérente des problématiques interculturelles. Ils se sont intéressés en particulier à la dimension éducative. Ce fut en soi une expérience interculturelle forte, ainsi qu'un fabuleux processus de développement et d'enrichissement mutuel, au cours duquel se sont confrontées des idées et des perspectives différentes – elles-mêmes fruits de l'expérience de chacun – dans un effort commun pour appréhender l'ensemble des éléments et aspects concernés. Katarzyna Karwacka-Vögele, au cours du stage qu'elle a effectué au Conseil de l'Europe, a engagé un autre type de dialogue, plus réceptif, avec ces experts et apporté une perspective supplémentaire au travail existant.

Ce livre se propose de faire le point sur les travaux menés pour développer la compétence interculturelle des citoyens européens.

Le premier chapitre, composé de deux parties, est consacré à une réflexion

sur le cadre dans lequel inscrire l'éducation interculturelle.

Gerhard Neuner offre une vision et une description globales des facteurs à prendre en considération pour intégrer le développement de la compétence interculturelle dans les programmes d'enseignement général. Son article porte sur les raisons pour lesquelles l'éducation interculturelle est importante, sur les éléments qui pourraient être intégrés aux programmes scolaires et sur ce qu'implique l'éducation interculturelle pour le travail en classe et la formation des enseignants. Au-delà d'une réflexion sur les fondements théoriques, il expose des considérations et propositions très pragmatiques et affirme, en introduction, la nécessité d'avoir un projet pour l'éducation interculturelle :

L'éducation a besoin d'un projet. Elle doit parler à l'esprit, émouvoir et donner des ailes dans l'action. Ce projet doit être convaincant dans son fondement théorique, intéresser les praticiens, les motiver et les soutenir dans leur travail quotidien.

Lors de son stage dans l'unité chargée du Programme Pestalozzi, de l'éducation interculturelle et des échanges éducatifs, Katarzyna Karwacka-Vögele s'est intéressée aux moyens permettant d'évaluer le développement de la compétence interculturelle. Elle a envisagé divers indicateurs institutionnels et personnels, dont elle propose ici une présentation systématique.

Le chapitre deux porte sur les échanges scolaires individuels, les partenariats et la reconnaissance des résultats obtenus, qui sont autant de moyens de créer des espaces de communication et d'action interculturelles, de faire l'expérience de cette communication et de valoriser les pratiques concluantes.

La contribution de Roberto Ruffino est une adaptation de deux articles rédigés précédemment pour le Conseil de l'Europe. La première partie est inspirée d'un article qui expliquait les raisons pour lesquelles il est important de faciliter les programmes d'échanges individuels entre élèves. Elle fait aussi l'historique de ces programmes depuis leurs débuts, dans les années 1970, jusqu'à nos jours. Il y a là une vraie mine d'informations, tirées des travaux d'un grand nombre d'organisations internationales. La seconde partie, axée sur la pratique, est davantage conçue comme un guide pour la mise en place et la conduite des échanges scolaires. Elle décrit brièvement tous les aspects à prendre en compte pour faire de ces échanges une expérience enrichissante en termes d'apprentissage et de développement personnel.

L'article de Rüdiger Teutsch traite de l'intérêt des partenariats entre établissements scolaires pour développer une meilleure compréhension interculturelle et propose des lignes directrices et des orientations pédagogiques qui devraient permettre d'assurer la réussite de ces partenariats.

Francesca Brotto s'intéresse aux moyens d'encourager les efforts et les initiatives d'éducation interculturelle en milieu scolaire. Elle présente un programme de labellisation des établissements d'enseignement dont le but est de reconnaître et valoriser les pratiques visant à développer la compétence interculturelle individuelle et collective à l'échelle d'une classe, d'une école ou, plus largement, dans les échanges entre les établissements et leur environnement local. Ce label pourrait récompenser les pratiques qui contribuent à renforcer les capacités d'éducation interculturelle dans les écoles des différents pays d'Europe.

Josef Huber, Strasbourg, janvier 2012

Chapitre un

Quel cadre pour l'éducation interculturelle ?

Les dimensions de l'éducation interculturelle

Gerhard Neuner

1. Introduction¹

L'objet de la présente contribution est de présenter les fondements et les dimensions de l'éducation interculturelle tels que théorisés par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe et d'encourager la formulation de concepts appropriés pour le développement des établissements, la formation des enseignants et la pratique pédagogique.

Elle s'adresse à tous les acteurs des politiques éducatives et de l'enseignement, en particulier aux formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue, aux décideurs et aux responsables de l'élaboration des programmes, ainsi qu'aux enseignants et chefs d'établissement.

L'éducation a besoin d'un projet. Elle doit parler à l'esprit, émouvoir et donner des ailes dans l'action. Ce projet doit être convaincant dans son fondement théorique, intéresser les praticiens, les motiver et les soutenir dans leur travail quotidien.

Pour l'UNESCO, l'école, qui est l'une des principales institutions de la société, a pour mission « de développer le potentiel des apprenants grâce à la transmission du savoir et la création de compétences, d'attitudes et de valeurs qui leur donnent les moyens nécessaires pour vivre en société » (UNESCO 2007:12).

Il ne fait aucun doute que la réussite de tout concept pédagogique repose sur une politique guidée par la vision d'une société souhaitable.

Dès lors qu'une politique éducative a été mise en place, elle est utilisée pour élaborer une philosophie de l'éducation. Cette philosophie pose des questions quant aux valeurs et attitudes des éducateurs et aux compétences à mettre en place. Elle est appliquée au niveau institutionnel sous forme d'un concept éducatif général, qui porte sur le rôle de l'école dans la société, sur les mesures

¹ Je tiens à remercier mes collègues Francesca Brotto, Josef Huber, Roberto Ruffino et Rüdiger Teutsch pour leurs suggestions aussi précieuses qu'utiles.

nécessaires à un développement et à une gouvernance appropriés des écoles, sur le contenu des programmes et les éléments essentiels de la formation des enseignants. Ce concept est condensé en un ensemble de principes encadrant l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe.

En d'autres termes, l'éducation :

| | |
|--|---|
| au niveau de la société | requiert une politique de l'éducation (une vision) |
| au niveau institutionnel | requiert une philosophie de l'éducation dont découle un concept éducatif (développement scolaire, formation initiale et continue des enseignants, etc.) |
| au niveau de la salle de classe et de la matière | requiert des principes pédagogiques (portant par exemple sur l'environnement approprié, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées) |

Ces dernières années, l'éducation interculturelle est devenue un sujet de discussion majeur dans les milieux éducatifs. Elle a fait l'objet de nombreuses publications par les deux principales organisations internationales dont les travaux portent sur les questions de société et le développement correspondant de politiques éducatives : l'Organisation des Nations Unies (ONU) et le Conseil de l'Europe (cf. également les chapitres 1.3 et 2). La vision du développement sociétal développée par ces deux institutions et qui sert de repère pour l'éducation interculturelle repose sur les droits de l'homme (pour l'ONU) et sur les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit (pour le Conseil de l'Europe).

Dans la présente contribution, nous tentons de rassembler et de synthétiser les positions de base de ces deux institutions en ce qui concerne l'éducation interculturelle, telles qu'elles ont pu les exprimer en divers lieux. En outre, chaque fois que cela a été possible, nous avons tenté de développer le cadre conceptuel de l'éducation interculturelle pour qu'il puisse être appliqué dans les établissements scolaires et les instituts de formation des enseignants.

Comme tous les Etats membres de l'ONU souscrivent aux droits de l'homme, on pourrait penser qu'ils soutiennent tous l'idée d'une politique de l'éducation fondée sur les droits de l'homme. Pourtant, dans certains pays, le respect des droits de l'homme tels que définis par l'ONU (cf. partie 3.1) semble faire débat. Il en est de même pour les principes fondamentaux défendus par le Conseil de l'Europe – droits de l'homme, démocratie et Etat de droit – et leur interprétation

par les Etats membres lorsqu'il s'agit d'adopter une politique en matière d'éducation interculturelle.

C'est ce qui explique que des réserves puissent être émises à l'égard de l'idée même d'éducation interculturelle et de sa traduction pratique dans les pays où ses fondements sociopolitiques ne font pas l'unanimité.

2. De nouveaux défis pour l'éducation dans une période de transformation sociale

Si l'éducation est l'instrument à la fois du développement global de l'être humain et de sa participation à la vie sociale (UNESCO 1992:4), tout changement sociopolitique important stimulera inévitablement la discussion – parfois animée et controversée – sur la validité des fondements et des postulats de base de l'éducation. Cette discussion peut porter sur des questions telles que la conception que nous avons de ce qu'est l'« humanité » ou une « personne éduquée » et des aptitudes de base à développer chez les jeunes pour les préparer à la vie. En fin de compte, elle amènera à repenser ou à remplacer des composantes majeures du cadre éducatif (objectifs, valeurs, attitudes, compétences, etc.) et la manière de les mettre en pratique dans l'enseignement et l'apprentissage.

Un système éducatif ne fonctionne pas dans un vide historique et social, mais dans le cadre d'une culture dominante ayant des objectifs, comportements, valeurs et normes politiques bien précis. Ce cadre n'a rien de statique ; il est au contraire en constante évolution. Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité culturelle (2007).

2.1. La situation sociopolitique

L'intérêt que suscite actuellement l'éducation interculturelle trouve son origine dans les profondes transformations sociétales que connaissent l'Europe et le reste du monde depuis plusieurs décennies.

Ces transformations se manifestent généralement par des processus sociopolitiques de longue durée, qui se caractérisent par une importante force dynamique. Ces processus sont les suivants :

- la mondialisation de la finance et de l'économie, du travail et des loisirs, qui a pour effet de créer des dépendances à l'échelle planétaire et d'uniformiser les styles et modes de vie ;
- l'accélération rapide de la mobilité professionnelle et privée ;
- l'intensification des mouvements migratoires, qui conduit dans de nombreux pays à l'émergence de nouveaux groupes minoritaires, en plus de ceux qui s'y trouvaient déjà.

Nous assistons aujourd'hui à un mélange considérable de populations de différents pays, cultures, groupes ethniques et religions, notamment dans les zones métropolitaines. Ces processus peuvent générer toutes sortes de tensions et conflits sociaux.

Dans les métropoles européennes, il est pratiquement impossible de trouver une école ou une salle de classe dans laquelle tous les élèves proviennent d'un milieu socioculturel homogène. Même lorsque cette homogénéité existe encore, dans certaines régions rurales, les effets des technologies de l'information et de la communication, qui se développent rapidement à l'échelle planétaire, se traduisent par le choc ou, à tout le moins, la coexistence de manières de faire et de mondes différents.

Il convient de souligner que cette transformation profonde et durable de la société, qui touche l'ensemble de la planète, ne fait que commencer.

2.2. La vision de l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle se fonde sur la conception d'un monde dans lequel les droits de l'homme, la participation démocratique et l'Etat de droit sont garantis.

Cette vision globale débouche en pratique sur une société plus humaine et plus solidaire, capable d'atténuer les effets négatifs de l'individualisme, de la marginalisation et de l'exclusion sociale. C'est une société centrée sur les droits et les responsabilités, sur l'équilibre entre la qualité et l'équité et sur un haut niveau de capital social. Dans cette société, la démocratie n'est pas qu'une organisation politique ou une forme de gouvernance. On la considère comme un mode de vie ou, comme le dit Dewey, « une vie associative » (*associative living*) fondée sur la collectivité, la communication et l'interdépendance. (Conseil de l'Europe 2003:18)

L'éducation est essentielle si nous voulons assurer le fonctionnement et la viabilité de nos démocraties. Il ne peut y avoir de viabilité économique sans une main-d'œuvre dont les compétences et les aptitudes n'évolueraient pas constamment ; la durabilité environnementale passe par la conscience et la connaissance des interactions entre la nature et l'homme et par une innovation constante ; sur le plan sociétal, la viabilité suppose l'existence de structures et d'institutions démocratiques et, avant tout, l'engagement de citoyens à qui l'on a donné les moyens d'agir démocratiquement (Huber 2008)

Dans des sociétés multiculturelles, l'un des aspects essentiels de l'éducation à la citoyenneté démocratique, dont l'enjeu est d'« apprendre à vivre ensemble en démocratie », doit être l'acquisition d'une compétence interculturelle, faute de quoi notre vision d'une société démocratique durable ne pourra se concrétiser.

Au vu des bouleversements spectaculaires décrits plus hauts, il n'est plus possible de considérer l'éducation interculturelle comme un simple accessoire ajouté aux programmes scolaires dans le cadre de projets ponctuels. Elle doit prendre plus de place et remplacer, à terme, l'environnement monoculturel et monolingue de nos écoles et conduire à un changement de mentalité dans l'éducation traditionnelle. Pour cela, les professionnels de l'éducation doivent faire des progrès importants dans leur capacité à contribuer de façon créative et coopérative au changement en mettant l'accent sur les pratiques scolaires. L'éducation interculturelle a pour but d'influer de manière durable sur l'évolution de l'école et des programmes et sert de cadre au développement de nouvelles méthodes et pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

2.3. Le rôle et les dimensions de l'éducation interculturelle

Du fait de l'évolution sociopolitique récente, « l'éducation a fait un retour spectaculaire au centre de l'attention » (Conseil de l'Europe 2003:53) et s'est enrichie de nouvelles perspectives : « Dans un monde qui connaît des transformations rapides et où les bouleversements culturels, politiques, économiques et sociaux remettent en cause les modes de vie traditionnels, l'éducation a un rôle majeur à jouer pour promouvoir la cohésion sociale et la coexistence pacifique » (UNESCO 2007:8).

Il va de soi que les rapports entre des gens qui auraient sans doute eu fort peu de contacts une génération plus tôt sont désormais monnaie courante. Dans les dimensions spatiales et temporelles réduites du monde contemporain, il leur faut interagir et se comprendre les uns les autres dans un esprit de respect mutuel et de compétence interculturelle. (Byram 2003:13)

Si la cohésion sociale et la coexistence pacifique sont souhaitables au niveau de la société, il convient de formuler une philosophie de l'éducation interculturelle exposant l'évolution sociale souhaitable et d'en tirer un cadre éducatif qui nous aide à atteindre ces objectifs. (Ball 1990, cité dans : Conseil de l'Europe 2003:19)

En 60 ans d'existence, le Conseil de l'Europe a élaboré et appliqué son propre « modèle d'éducation à la démocratie » (Conseil de l'Europe 2003:19), qui repose sur un certain nombre de principes, dont les plus importants sont :

- une éducation centrée sur les valeurs ;
- des compétences civiques pour tous ;
- la pratique directe de la démocratie.

Ces principes étant essentiels pour l'éducation interculturelle, nous les citons dans leur intégralité (Conseil de l'Europe 2003 : 20 f.) :

Education centrée sur les valeurs

Les objectifs politiques du Conseil de l'Europe sont définis en fonction de valeurs. Ils s'appuient sur les trois valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe : les droits de l'homme, le pluralisme politique et la primauté du droit. Les politiques éducatives encouragées par le Conseil de l'Europe soutiennent donc explicitement ces valeurs démocratiques. Cette approche mène à des objectifs spécifiques tels que l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation plurilingue et interculturelle, l'étude critique de l'histoire, la construction de la confiance, la sécurité démocratique, etc.

Les valeurs explicites affirmées dans les projets éducatifs deviennent donc les critères et le but des actions entreprises.

Compétences civiques pour tous

La démocratie ne se limite pas à un ensemble de valeurs communes aux sociétés européennes. Il faut que chaque génération de citoyens comprenne et assume ces valeurs. C'est pourquoi, quels que soient les objectifs et les contenus (langues, histoire ou éducation civique), le Conseil de l'Europe ne perd jamais de vue les compétences nécessaires pour que des citoyens à part entière participent activement à la vie publique. Ces compétences sont indispensables pour consolider et améliorer la démocratie en tant que projet historique. Elles font partie de la culture civique de chacun d'entre nous et s'acquièrent tout au long de la vie.

Pratique directe de la démocratie

La démocratie ne se transmet pas en bloc à une classe, par une transmission didactique similaire à celle qu'on utilise pour les matières classiques. Au contraire, elle naît de l'expérience personnelle et d'une pratique directe dans la vie quotidienne.

Les programmes imposés d'en haut (par exemple l'éducation civique et d'autres matières comparables) n'ont donc qu'une influence limitée sur le comportement démocratique des élèves. L'éducation à la démocratie a peu de chances de réussir dans un environnement d'apprentissage standardisé, fortement formalisé. Pour découvrir et réinventer la démocratie, les élèves doivent participer à des prises de décisions collectives, s'organiser en groupes autonomes, négocier et communiquer, faire valoir des arguments et tenir compte de ceux des autres, exercer leurs droits et leurs libertés sans empiéter sur ceux des autres. Il s'agit donc de pratiquer directement la démocratie dans les établissements scolaires à travers la participation active, l'appartenance, la négociation collective, la pensée critique, la résolution de problèmes et l'implication dans la collectivité.

Les politiques éducatives doivent donc se fixer des objectifs en rapport, tels que : pratiquer la démocratie participative dans les établissements scolaires, promouvoir l'application des droits de l'homme dans l'environnement scolaire, développer une culture d'organisation démocratique, encourager l'équité (y compris l'égalité des sexes), promouvoir l'éducation à la démocratie à l'échelle de l'école entière, etc.

3. Le soutien apporté à l'éducation interculturelle par les principales organisations internationales

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'ONU et le Conseil de l'Europe comptent parmi les principales institutions dans le monde à intervenir dans le domaine des politiques éducatives. Le concept d'éducation interculturelle se fonde sur leurs orientations.

3.1. Organisation des Nations Unies

Avec la Charte des Nations Unies, rédigée en 1945, les droits de l'homme ont été consacrés comme fondement du droit international. Les Etats membres fondateurs ont déclaré la nécessité absolue de « l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix ». C'est dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'ONU en 1948, que les droits de l'homme ont été définis de façon complète pour la première fois :

Qu'est-ce que les droits de l'homme ?

Droits des personnes : égalité devant la loi, égalité des droits, droit à la vie, à la liberté et à la sécurité ; bannissement de l'esclavage, de la torture, des arrestations arbitraires ; droit à un procès public et équitable et à la présomption d'innocence ;

Droits régissant les relations entre personnes : respect de la vie privée ; liberté de circulation ; droit à la nationalité ; droit de se marier, d'avoir des enfants ; droit à la propriété privée ;

Libertés publiques et droits politiques incluant le droit de pensée, de conscience et de religion ; droit à la liberté d'opinion et d'expression ; liberté de réunion et d'association pacifique ; droit d'élire un gouvernement ;

Droits économiques, sociaux et culturels : droit au travail, au repos et aux loisirs ; droit à un niveau de vie assurant la santé ; droit à l'éducation ; participation à la vie culturelle. (Starkey 2003:67)

Il est dit également dans la Déclaration universelle des droits de l'homme :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix (article 26).

Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle, publiés en 2007, méritent ici une attention spéciale. Ce document s'efforce de synthétiser les grandes problématiques liées à l'éducation interculturelle et présente brièvement les publications de base relatives au cadre juridique

international, avant d'exposer les principes essentiels de l'approche interculturelle.

3.2. Conseil de l'Europe

En 1953, les Etats membres du Conseil de l'Europe signaient la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales qui donne force de loi aux droits et libertés qui y sont contenus et institue une cour que toute personne peut saisir, protégeant de ce fait toutes les personnes vivant en Europe, et pas uniquement les citoyens des Etats membres. (Starkey 2003:68)

Le Conseil de l'Europe, qui est l'une des autorités établies dans le domaine de l'éducation, a pris diverses initiatives visant à promouvoir l'éducation interculturelle. On peut voir dans la succession des documents relatifs à l'éducation interculturelle l'expression de l'évolution des politiques éducatives au Conseil de l'Europe (cf. Conseil de l'Europe 2003:35, notes de bas de page 43 et 44).

Ces travaux ont commencé dans les années 1970, avec la formation interculturelle des enseignants, suivie par le Réseau « Liens et échanges scolaires » dans les années 1980 et le programme européen d'échanges d'élèves de l'enseignement secondaire dans les années 1990, pour ne citer que quelques-unes des grandes étapes.

En 2003, à Athènes, les ministres européens de l'Education ont souligné l'importance du rôle de l'éducation interculturelle et la contribution majeure du Conseil de l'Europe à la préservation et au développement de l'unité et de la diversité de nos sociétés européennes. Ils ont invité le Conseil à « axer son programme de travail sur la mise en valeur de la qualité de l'éducation en tant que réponse aux défis de la diversité de nos sociétés, en faisant de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation interculturelle des éléments notables des politiques éducatives ». Les Etats membres ont été encouragés à introduire la dimension interculturelle dans leurs politiques éducatives. Apprendre à vivre ensemble dans des sociétés multiculturelles est l'objectif principal assigné à l'éducation interculturelle.

Le plan d'action adopté lors du Troisième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe à Varsovie, en mai 2005, met fortement l'accent sur le rôle de l'éducation pour construire une Europe plus humaine et inclusive. L'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits de l'homme, l'éducation et les échanges interculturels, la promotion et la préservation de la diversité culturelle et le dialogue interculturel sont au cœur de cette mission.

Depuis, plusieurs projets ont traité de cette question. Ils concernent notamment la dimension religieuse de l'éducation interculturelle, les politiques et pratiques d'enseignement de la diversité socioculturelle, ainsi que l'éducation et les échanges interculturels. Le Conseil de l'Europe a élaboré un outil pratique pour mesurer l'impact des rencontres interculturelles : l'Autobiographie de rencontres interculturelles².

3.3. Commission européenne

La Commission européenne promeut également l'éducation interculturelle. Les expériences interculturelles font partie intégrante des nombreuses initiatives en matière de mobilité mises en place par la Commission, telles que le programme ERASMUS destiné aux étudiants. La réalité de ces échanges démontre que la compétence interculturelle est une condition nécessaire à leur réussite, à la fois sur le plan universitaire et personnel. L'éducation et les échanges interculturels au niveau de l'enseignement secondaire peuvent être une bonne préparation. En 2008, l'Année européenne du dialogue interculturel a été une occasion de mettre en avant la coopération transversale, par la promotion et l'élaboration d'initiatives visant à rapprocher différentes communautés et différents groupes sociaux, tout en abordant le dialogue interculturel sous de multiples perspectives. Un autre objectif de cette Année était de renforcer l'intégration de la dimension du dialogue interculturel dans les programmes de la Commission européenne et les réseaux concernés.

4. Clarification des concepts clés de l'éducation interculturelle

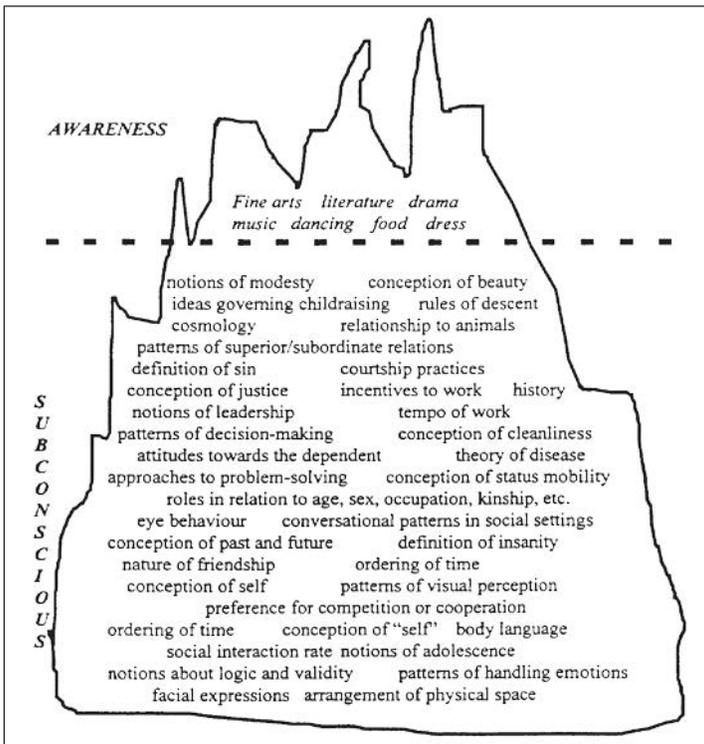
Avant de passer à l'examen du cadre et des éléments de l'éducation interculturelle, et afin d'éviter tout malentendu et toute confusion, nous devons nous efforcer de clarifier plusieurs concepts clés s'y rapportant. Par exemple, lorsqu'on parle de culture, il y a de fortes chances pour que nous ayons tous une idée différente de ce qu'est la culture. Peu de termes donnent lieu à autant de malentendus que celui de culture. Nous commencerons donc par préciser le sens que nous lui donnons.

² L'« Autobiographie de rencontres interculturelles » (cf. Conseil de l'Europe ; 2009) contient d'excellentes idées de sensibilisation à l'apprentissage interculturel, en suggérant aux intéressés des manières de réfléchir à leur expérience de l'altérité et de la différence et de les consigner par écrit pour les comparer avec d'autres et en discuter. Cette publication peut être utilisée en classe, avec les élèves, mais peut également servir d'instrument de sensibilisation dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

4.1. Culture

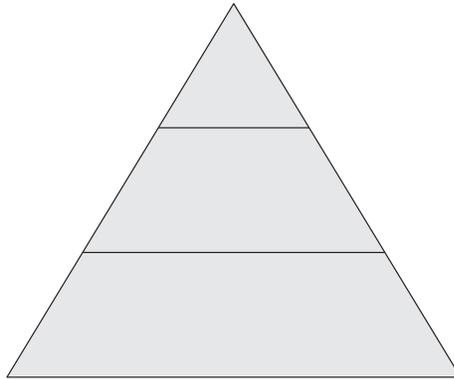
Pourquoi est-il si difficile de donner une définition précise et complète de ce qu'est la culture ? La notion de culture recouvre une série assez limitée d'éléments « visibles » dont nous avons conscience (comme la langue, l'art, la manière de s'habiller, la nourriture, etc.) et un ensemble assez large et invisible de concepts subconscients qui caractérisent notre vie et notre manière d'être (valeurs et attitudes, par exemple).

L'image de l'iceberg (Brembeck 1977, citée dans : Lazar et al. 2007:7 ; et Chase et al.1996, citée dans : Roche 2001:20) illustre bien cette complexité :



Une autre métaphore assimile la culture à une structure pyramidale composée de blocs alignés en plusieurs couches (Hofstede 1994, cité dans : Lázár et al. 2007:7).

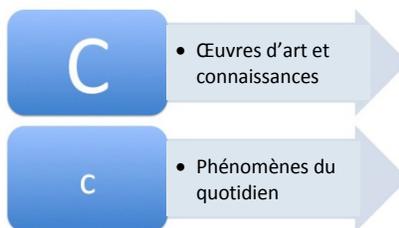
Dans son modèle pyramidal, Hofstede distingue trois niveaux de « programmation mentale » : l'universel, le culturel et le personnel. Il reconnaît qu'il n'est pas facile de déterminer avec précision ce qui sépare la nature de la



Notre compréhension du terme culture dépend de la partie de « l'iceberg » ou de l'étage de « la pyramide » à laquelle nous nous référons. Il existe par conséquent toute une variété de définitions. Nous trouvons à une extrémité de l'échelle la conception élitiste, traditionnelle de la culture, qui recouvre les arts et la connaissance, comme la littérature, la peinture, la musique, la philosophie, etc., c'est-à-dire la culture avec un grand « C » (Halverson 1985, cité dans Lázár *et al.* 2007:7).

À l'autre extrémité, nous trouvons la culture de la vie quotidienne, constituée par les choses que nous utilisons dans la vie de tous les jours (comme la nourriture, les vêtements ou les outils), par ce que nous faisons au quotidien (notre travail, nos loisirs), par la manière dont nous pensons nos possessions et nos actes et l'importance que nous y attachons et par ce qui nous distingue des autres. C'est la culture avec un petit « c ».

Culture et culture



Dans toutes les définitions, la culture désigne « l'ensemble des signes auxquels les membres d'une société se reconnaissent mutuellement tout en se distinguant de ceux n'appartenant pas à cette société » (UNESCO 1992:10 ; cf. également Hofstede 1994:5, qui voit la culture comme « la

programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes des membres d'autres groupes ».

Kramsch (1993:10) définit la culture comme un « système commun de valeurs qui sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements ».

L'UNESCO offre l'une des définitions les plus complètes de la culture dans l'une de ses publications :

L'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ... [englobant] outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO 2001, cité dans : UNESCO, 2007:12)

La conception traditionnelle de la culture (avec un grand C) serait trop étroite et statique pour le champ d'application de l'éducation interculturelle, car elle ne prend pas en compte le fait que les individus interagissent dans des contextes multiculturels. Il est par conséquent essentiel de souligner deux autres aspects de la culture dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation interculturelle : sa dimension globale et sa dynamique.

La dimension globale

La culture dans son sens le plus large peut être comprise comme une manière particulière de penser, d'agir, de percevoir nos actes et ceux des autres. Elle englobe les explications conscientes ou inconscientes du monde, de notre propre place et de celle des autres dans ce monde et comprend également les croyances, les convictions, les idéologies et la vision du monde sur laquelle nous nous appuyons pour exprimer la réalité, la vérité, les valeurs et les idées du bien et du mal. Cela implique également, dans le contexte de la diversité socioculturelle, que d'autres groupes peuvent avoir des modes de pensée, des comportements et des perceptions différents.

La dynamique

En tant que phénomène de groupe, la culture se développe et se transforme en fonction des changements dans la société ; en tant que propriété d'un individu, elle peut évoluer en fonction des connaissances acquises et des expériences vécues.

Implications pour l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle ne s'intéresse pas seulement à la description de

cultures qui peuvent se rencontrer de façon abstraite (quel que soit le sens donné au terme culture), mais également aux personnes et aux relations qu'elles nouent au quotidien dans des contextes éducatifs multiculturels – enseignants et apprenants, décideurs et administrateurs, sans oublier les parents – en se confrontant avec l'ensemble des aspects matériels, intellectuels, spirituels et émotionnels des systèmes de valeurs, des traditions, des croyances et des modes de vie en présence.

4.2. Diversité, altérité et différence

Les termes diversité, altérité et différence sont assez souvent utilisés comme synonymes. Pour plus de clarté, il convient toutefois de les différencier.

La diversité renvoie à l'existence de variations au sein d'un large groupe constitué sur une base commune. Elle implique proximité, ouverture, acceptation et inclusion, tandis que l'altérité présuppose la comparaison, l'accent étant mis sur la différence, et désigne ce qui oppose. Lorsque l'accent est mis sur l'altérité, il peut se produire une ségrégation et l'apparition de préjugés (appréciation ou dévalorisation de sous-groupes), qui peuvent conduire à la discrimination et à l'exclusion.

Il convient de souligner que la diversité culturelle a toujours existé, dans pratiquement toutes les sociétés, en Europe et ailleurs dans le monde. Rares sont les sociétés dans lesquelles il n'y avait qu'une seule manière de penser et de faire. L'idée d'une société homogène relève de l'incapacité à reconnaître la diversité et non de l'absence effective de diversité. Certains systèmes et mouvements politiques de diverses obédiences ont souvent tenté de le nier. Ce fut notamment le cas au XIX^e siècle, lorsque l'idée de nations homogènes et la construction d'Etats-nations ont joué un rôle prépondérant en Europe. La résistance à la diversité est encore virulente dans certaines parties du globe et continue d'être utilisée pour justifier la création de nouveaux « Etats homogènes », ce qui peut être considéré comme l'effet à long terme de l'idéologie de l'Etat-nation.

Implications pour l'éducation interculturelle

La diversité ne se limite pas aux dimensions culturelles, ethniques, linguistiques ou religieuses. Elle ne se définit pas non plus uniquement par rapport à des cultures et des lieux lointains, ce qui est une vision réductrice, malheureusement assez répandue dans la littérature contemporaine sur le sujet.

Afin de contrer de telles vues, il convient de souligner que la diversité est :

la substance même de la nature et de la culture. C'est un attribut intrinsèque de la vie, que les nouvelles générations doivent conserver et améliorer. De plus, sachant que la diversité des compétences et des dons fait partie de la condition humaine, toute société devrait chercher à tirer parti de ce potentiel et à le mettre en valeur par des politiques de développement humain. (Conseil de l'Europe 2003:28)

En outre, « la diversité culturelle est prise en compte et protégée par les accords passés dans le domaine des droits de l'homme » (Conseil de l'Europe 2007:14).

Il ressort clairement de ces citations que l'éducation interculturelle s'inscrit dans un concept beaucoup plus large d'« éducation à la diversité », qui recouvre de nombreux aspects dépassant les seules implications de la différence culturelle, tels que les aspects socioculturels, socioéconomiques, régionaux et idéologiques fondés sur les croyances et convictions, le sexe, l'âge, etc. La diversité a toujours été présente dans tous les contextes éducatifs, bien que cette réalité ait souvent été occultée ou ignorée. Le mépris de la diversité et la mise en avant de la différence se traduisent souvent par des inégalités dans l'éducation, voire par la discrimination. La diversité commence à notre porte !

La notion de diversité est l'un des concepts clés de l'éducation interculturelle. Elle offre un important potentiel en vue de futurs travaux :

En tant que valeur, la diversité suppose une société d'intégration qui offre à tous ses habitants, quelles que soient leurs différences, la possibilité de jouer un rôle dans la société et de construire leur vie sur un pied d'égalité, en entretenant de bonnes relations entre les groupes et les communautés et en évitant des tensions sociales trop vives. (Conseil de l'Europe 2007:13)

Au vu des mutations sociopolitiques évoquées plus haut, il est clair que nous ne pouvons plus ignorer l'importance centrale de la diversité dans l'éducation, étant donné que nous sommes « tenus d'apprendre à préparer les nouvelles générations à un futur dans lequel celles-ci devront de plus en plus être sensibles à la diversité et composer avec les différences » (Conseil de l'Europe 2007:13).

4.3. Multiculturalisme, pluriculturalisme, interulturalité

Multiculturalisme

Le multiculturalisme désigne généralement l'état naturel de la société, qui ne peut être que diverse, c'est-à-dire multilingue, multiethnique, multiconfessionnelle, etc. Ce sens particulier met en évidence la dimension

comparative, la coexistence de différentes entités qui peuvent se manifester en tant que telles dans une sphère publique commune (par exemple dans une société multiculturelle).

Pluriculturalisme

Tandis que le multiculturalisme met l'accent sur la présence de divers groupes au sein d'une communauté, le pluriculturalisme renvoie à l'intégration d'aspects d'autres cultures par des individus (cf. l'examen des mondes intermédiaires, ci-dessous). Le brassage social important entre divers groupes, particulièrement visible dans les zones urbaines, indique que les concepts traditionnels d'homogénéité (nationale, culturelle, religieuse, etc.) commencent à se dissoudre, ce qui pourrait vouloir dire que les identités personnelles deviennent tellement composites qu'il n'est plus possible de les associer à des catégories clairement définies. Par conséquent, les lignes d'identification évoluent de telle sorte que nous voyons des identités multiples, composées, emboîtées ou enchaînées chez une même personne et, partant, une grande complexité du sentiment d'« appartenance ».

Interculturalité

« L'interculturalité est la dimension active de la diversité. Elle présuppose, outre le multiculturalisme et le pluriculturalisme, l'interaction des individus, des groupes et des communautés. En tant qu'instrument de l'éducation à la démocratie, l'éducation interculturelle crée délibérément des situations d'échange, d'influence réciproque et d'enrichissement mutuel. Elle a pour but d'accroître la diversité par le biais d'une dynamique culturelle continue. » (Conseil de l'Europe 2003:28)

L'interculturalité met l'accent sur la dimension interactive et la capacité des groupes à bâtir des projets conjoints, à assumer des responsabilités partagées et à créer des identités communes. Selon Fennes et Hapgood (1997, cité dans Conseil de l'Europe 2003:34), l'interculturalité est essentiellement un processus créatif :

L'apprentissage interculturel est plus qu'une rencontre avec une autre culture et plus qu'un choc culturel. Il est fondé sur l'idée que la peur de l'étranger n'est pas un destin naturel et que le développement culturel a toujours été le résultat de la rencontre de cultures différentes. Le préfixe inter suggère qu'il est possible de surmonter cette peur et les obstacles historiques. Il suggère également une relation et un échange entre les cultures. Mieux encore, l'apprentissage interculturel est fondé sur la volonté de faire en sorte que la rencontre avec d'autres cultures soit productive, de mieux percevoir sa propre culture, d'être capable de la relativiser et d'explorer de nouvelles voies de coexistence et de coopération avec d'autres cultures... Il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de connaissances et de compétences (par exemple, comment communiquer verbalement et gestuellement, comment saluer ou comment manger), mais aussi d'un état d'esprit qui développe une plus grande capacité de tolérance et d'ambiguïté, une

ouverture à d'autres valeurs et à d'autres comportements. » Cela n'implique pas toujours d'accepter et de considérer des valeurs différentes comme étant les siennes, mais d'acquiescer la flexibilité de les voir telles qu'elles sont, dans le contexte d'un autre filtre culturel, et non à travers son propre cadre ethnocentré.

Dans un contexte éducatif, il est important de noter que l'interculturalité concerne à la fois « l'autre » et le « soi ». Outre une connaissance des autres cultures, l'interculturalité est aussi une meilleure compréhension de notre propre culture à la lumière de différents systèmes de référence (Conseil de l'Europe 2003:34).

Implications pour l'éducation interculturelle

Le multiculturalisme et l'interculturalité dans l'éducation sont deux idées distinctes :

Il y a eu traditionnellement deux approches, celles de l'éducation multiculturelle et de l'éducation interculturelle. L'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures.

L'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels. (UNESCO 2007:18)

Il a toutefois été noté que, dans un contexte multiculturel, les groupes n'ont pas toujours une identité culturelle établie et homogène, laquelle doit être respectée et protégée dans son originalité, mais qu'« apprendre à vivre ensemble » peut aussi impliquer le développement et l'intensification de positions pluralistes au sein de ces groupes. Cela implique aussi qu'un processus d'influence et d'adaptation réciproques entre les différents groupes – « apprendre les uns des autres » – peut se produire, et se produira probablement, dans les conditions favorables créées par l'éducation interculturelle.

Il est essentiel que le système éducatif examine ces processus dans des écoles ou des classes multiculturelles et mette au point des pratiques permettant aux apprenants de participer à des échanges culturels et de comprendre et négocier leur propre position dans ce contexte multiculturel.

4.4. Cultures majoritaires et minoritaires, inclusion contre exclusion

Le terme de « minorités » est utilisé pour désigner :

Quatre catégories différentes de groupes humains : 1) les populations autochtones ou indigènes, dont l'origine remonte aux aborigènes d'un pays ... 2) les minorités territoriales, qui possèdent une longue tradition culturelle ... 3) les minorités non territoriales ou nomades, qui ne possèdent pas d'attachement particulier à un territoire ... 4) les immigrants.

Le terme de « culture minoritaire » se réfère généralement à la culture de « groupes

marginalisés ou vulnérables vivant dans l'ombre de populations majoritaires attachées à une idéologie culturelle différente et dominante », la « culture majoritaire ». (UNESCO 2007 :16)

Si certains pays ont une longue tradition de multiculturalisme, d'autres Etats ont été édifiés dans une optique monoculturelle et monolingvistique, fondée sur le principe d'une population homogène souvent influencée par une élite dominante, ce qui renforce l'unité et la standardisation nationales. Le résultat en est l'assimilation des populations minoritaires. Cependant, la personne migrante ou appartenant à une minorité voit son image sociale évoluer : autrefois sommée de s'adapter aux normes nationales, qu'il s'agisse de culture, de langue, de mentalité ou d'attitude générale, on lui reconnaît de plus en plus souvent le droit à la différence, en insistant sur l'importance de l'intégration au sein d'une société et d'une école pluraliste. (Arnesen 2008:13)

En outre, la société du XXI^e siècle est multiculturelle par essence. Toutefois, les différentes cultures n'ont pas les mêmes possibilités de survie ou d'expression dans le monde moderne. Dans le contexte de conflits politiques et de milieux en constant changement, elles évoluent et s'adaptent, certaines étant plus ouvertes au changement que d'autres. Cela peut laisser ces dernières, en particulier les cultures minoritaires, exposées à une perte et à un appauvrissement. Leurs valeurs et leurs structures risquent de s'affaiblir quand elles entrent dans un monde plus globalisé. Etant donné que la diversité culturelle et le patrimoine culturel ont une telle importance pour la survie des cultures et des connaissances, la politique d'éducation interculturelle a un rôle important à jouer pour assurer le maintien de leur vitalité. (UNESCO 2007:15-16)

Il existe au sein des sociétés de multiples façons de réagir à l'altérité et à la différence, qui témoignent du degré d'acceptation d'un individu ou d'un groupe ou de la relation entre les groupes minoritaires et le groupe majoritaire. Bennett et al. (2004)³ établit une distinction entre les attitudes ethnocentrées (déli/défensive/minimisation) et les attitudes ethnorelatives (acceptation/adaptation/intégration).

Dans leurs effets sur le groupe minoritaire, ces attitudes peuvent donner lieu à l'exclusion (par exemple marginalisation ou ségrégation) à une extrémité de l'échelle, et à diverses formes d'inclusion (assimilation, adaptation ou intégration) à l'autre extrémité.

L'éducation interculturelle vise à éviter les attitudes ethnocentrées et à promouvoir les attitudes ethnorelatives. C'est la raison pour laquelle l'objectif de l'éducation interculturelle ne peut être l'assimilation de groupes minoritaires dans le groupe majoritaire. Au contraire, si nous voulons que les droits de l'homme soient pris au sérieux, nous devons veiller à ce que les groupes minoritaires soient protégés et aient des chances raisonnables d'adaptation

³ Le modèle de Bennett examine l'interaction dans le monde du travail et l'économie plutôt que dans les échanges interculturels en milieu scolaire et se fonde sur plusieurs postulats implicites (par exemple qu'avec les différentes étapes « dans la bonne direction », c'est-à-dire de la défense à l'intégration, l'individu devient finalement un « meilleur membre de la société » et que « l'intégration » de tous les membres dans une société multiculturelle est plus souhaitable et meilleure que « l'adaptation »). Ces catégories nous aident toutefois à comprendre les différentes attitudes que l'on peut trouver dans un environnement multiculturel, par exemple dans une classe où des élèves d'origines socioculturelles diverses vivent et apprennent ensemble.

(c'est-à-dire de participation à la société avec leurs propres caractéristiques distinctives) ou d'intégration (l'individu déterminant en toute indépendance ses relations au(x) contexte(s) culturels).

Implications pour l'éducation interculturelle

Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage multiculturels, le passage d'attitudes de déni à l'intégration ne peut être considéré comme un processus réalisable par étapes dans une salle de classe. Dans un environnement scolaire complexe, on peut avoir des apprenants se trouvant à des stades de développement très différents en ce qui concerne leur sensibilité, leurs facultés cognitives, leurs attitudes et leurs compétences linguistiques. Ces stades de développement peuvent même être très variables chez un même individu en fonction des aspects interculturels considérés.

L'éducation interculturelle dans un environnement multiculturel s'efforce par conséquent de faire en sorte que les apprenants prennent conscience des causes profondes de leurs positions ethnocentrées (absence, fragmentation ou distorsion des informations) et de leurs incidences (comment nous regardons les autres « à travers notre prisme socioculturel » ou utilisons des stéréotypes pour former des jugements et des préjugés et traiter l'« autre » en conséquence). L'éducation interculturelle s'efforce de donner aux apprenants la possibilité de développer des compétences qui sont essentielles pour accéder aux différentes étapes ethnorelatives.

4.5. Les stéréotypes

Définition

Il n'existe pas de définition généralement acceptée du terme « stéréotype », étant donné que chacune des disciplines qui traitent de cette question (sociologie, psychologie, linguistique, etc.) a élaboré sa propre définition. Celle utilisée par les sociologues semble la plus adaptée à notre sujet. Pour eux, les stéréotypes sont fondés sur la classification et l'établissement de catégories de propriétés et de comportements attribués à des groupes de personnes. Les stéréotypes peuvent résulter de systèmes de valeurs sous-jacents, ancrés dans la religion, le nationalisme, etc., ou de caractéristiques externes liées à l'apparence (par exemple l'âge, le sexe, le groupe ethnique, l'habillement, l'allure, etc.) et peuvent servir d'indicateurs d'un comportement attendu. Les stéréotypes sont toujours porteurs de charges affectives et impliquent un jugement (positif : appréciation et admiration, ou négatif : préjugés et dévalorisation).

De plus, comme ils sont très largement indépendants de l'expérience personnelle, les stéréotypes offrent peu de prise au changement et aux arguments rationnels.

L'origine des stéréotypes

Les stéréotypes sont le produit de divers facteurs agissant à différents niveaux.

Au niveau socioculturel et sociopolitique général :

- il s'agit de facteurs qui trouvent par exemple leur origine dans le développement historique des relations politiques entre son propre pays et un ou plusieurs autres pays, d'où vient « l'autre » (stéréotypes nationaux).

Au niveau institutionnel :

- c'est dans les institutions et espaces de socialisation en général, tels que la famille, le milieu social, le groupe de pairs, le travail, l'école, les médias que se transmettent les opinions et les convictions concernant l'« image de l'autre ».

Au niveau individuel :

- des facteurs tels que l'âge, le sexe, la connaissance générale du monde, les connaissances et expériences particulières, les capacités intellectuelles, l'intérêt et la motivation, peuvent jouer un rôle dans notre vision individuelle de l'« autre ». Il est évident que, même dans une socioculture donnée, l'image de l'« autre » peut varier considérablement en fonction de ces facteurs individuels.

Par conséquent, avant même que nous ne commençons à aller à l'école, tous ces facteurs influencent et forment notre vision de l'« autre » (cf. Byram et Esarte-Sarries 1991 ; Hufeisen et Lindemann 1998 ; Barrett 2007). Ils ont très probablement un effet beaucoup plus important sur la création de l'« image de l'altérité et de la différence » et sur la formation des opinions et des mentalités que le fait d'apprendre ensemble dans un environnement multiculturel ou d'apprendre une langue étrangère à l'école. Enseigner et apprendre ensemble dans un contexte multiculturel, ce n'est donc pas « partir de zéro », mais tenir compte des informations glanées ici et là, de l'expérience et des idées reçues (fantasmes, stéréotypes, etc.) sur l'« autre » dans l'esprit des apprenants.

Le processus de catégorisation et d'abstraction

Pour traiter l'afflux massif d'informations qui nous parviennent, y compris au sujet de notre propre monde, lorsque nous intégrons des phénomènes nouveaux et inconnus et élargissons ainsi nos connaissances et évaluons de

nouvelles expériences, nous devons procéder par catégorisation et abstraction. Il ne fait aucun doute que notre « monde mental » n'est pas identique au monde qui nous entoure. Nous sommes bien obligés de sélectionner, de focaliser, de structurer, de classer et de généraliser les informations qui « entrent » par l'intermédiaire de nos sens. Ce faisant, nous nous donnons les moyens d'appréhender le monde extérieur et « construisons », en conceptualisant nos expériences, des unités et des structures qui nous aident à nous y retrouver dans ce « chaos ». Ces généralisations sont essentielles pour que nous puissions faire face au monde qui nous entoure.

La psychologie cognitive nous a appris que nous transformons nos perceptions en concepts (unités cognitives sous-jacentes aux entités de sens, tels les mots) ou en propositions (ensembles de concepts organisés en structures plus complexes).

Nous avons plusieurs manières de stocker nos connaissances et nos expériences :

- sous forme de cadres (organisation abstraite des connaissances, comme des familles de mots ou des champs lexicaux),
- sous forme de schémas (réseaux plus complexes de propositions organisés de manière systématique, comme le trafic routier) ;
- sous forme de scripts (modélisation de séquences concrètes d'actions et d'épisodes, comme le fait d'aller faire les courses ou de voyager),
- sous forme de représentations prototypiques (« meilleur exemple » illustrant une classe d'objets : pour un Allemand, le « meilleur exemple » d'un arbre est un hêtre ou un épicéa, tandis que pour un Grec, il s'agira d'un olivier ou d'un palmier) (cf. Aitchison 1994 ; Kleiber 1993 ; Taylor 2003).

Tant que nous sommes dans notre propre univers, ce que nous expérimentons et connaissons de ses objets, de ses valeurs sous-jacentes, des attitudes et des comportements nous semble « normal ».

Par conséquent, il est tout à fait « normal » que nous soyons tentés, lorsque nous franchissons les frontières de notre propre champ d'expérience socioculturelle et sommes confrontés à l'« autre », d'utiliser les mêmes modes de perception et que nous appliquions les mêmes catégorisations, abstractions, constructions et structures auxquelles nous sommes habitués. Cela implique que nous ne sommes, à première vue, capables de percevoir l'« altérité » qu'à travers notre propre « prisme socioculturel » (Neuner 2003:42).

Il est à souligner que les processus qui interviennent lorsque nous sommes

confrontés à l'« altérité » et à la « différence » ne sont que le prolongement de ceux que nous mettons en jeu face à notre propre univers.

Implications pour l'éducation interculturelle

Il serait vain de dire aux apprenants que « les stéréotypes, ce n'est pas bien ». Les stéréotypes ne doivent pas être réprimés, mais faire l'objet d'une réflexion. Parler des stéréotypes (et des préjugés) dans un groupe multiculturel est essentiel pour la compréhension mutuelle. Mais cela requiert une atmosphère de confiance mutuelle et d'empathie.

4.6. Mondes intermédiaires

Selon le constructivisme (cf. Wolff 1994 ; Bostock 1998), la perception du monde extérieur n'est pas traitée par les sens, mais par notre cerveau. Notre univers mental n'est pas une copie ou un double du monde qui nous entoure, mais une construction que nous créons et testons dans notre environnement social.

Ainsi, lors de rencontres interculturelles, nous créons dans notre imaginaire une « vision intérieure de l'autre », que ce soit par contact direct avec celui-ci ou lors de contacts avec d'autres mondes par les médias – créant par là même un monde intermédiaire dans lequel se mélangent notre propre monde et le(s) monde(s) des autres. Dans une rencontre avec « l'altérité », nous commençons par nous créer un « théâtre intérieur » et à nous jouer des scènes fictives en nous servant des « propriétés » (cadres, schémas, scripts, prototypes, etc.) de notre propre monde.

Si les catégories propres à notre monde que nous appliquons ne suffisent pas à nous aider à composer avec « l'altérité »,

- nous la réorganisons ou la réinterprétons jusqu'à ce qu'elle « convienne » ou
- nous l'ignorons et l'oublions (elle ne trouve aucun « point d'ancrage » dans notre mémoire) ou
- nous l'isolons en tant qu'« élément étranger », que nous considérons comme dérangeant ou menaçant si des aspects substantiels de nos propres normes sont en jeu (par exemple, les tabous) (cf. Byram et Esarte-Sarries 1991 ; Farr et Moscovici 1984).

Implications pour l'éducation interculturelle

Dans un contexte éducatif multiculturel, les informations au sujet des « autres », leur observation et les interactions avec eux peuvent avoir lieu « dans la réalité », mais c'est dans le monde intermédiaire, dans l'esprit des participants,

que la négociation des positions (acceptation ou dévalorisation) se fait et que les attitudes et les opinions sont forgées et valorisées. De toute évidence, les stéréotypes à notre propre sujet (auto-stéréotype) et au sujet des « autres » (hétéro-stéréotype) sont des « piliers » de ce monde intermédiaire, tandis que les différences individuelles sur le plan des connaissances et de l'expérience, liées principalement aux schémas et aux scripts, génèrent la dynamique de l'interaction.

Le fait que les mondes intermédiaires soient instables et sujets au changement offre une marge de manœuvre à l'éducation. Il existe deux phases de développement distinctes. Lors de notre première rencontre avec un monde étranger, nous nous appuyons en grande partie sur des catégories de notre propre monde pour appréhender l'altérité. Dans un deuxième temps, lorsque nous recevons plus d'informations ou intégrons de nouvelles expériences du monde étranger, nous prenons conscience du fait que le « scénario du monde intermédiaire » est ouvert et flexible. Le préalable pour que ce changement de perspective puisse se produire est le développement de compétences et d'attitudes.

4.7. Culture et langage

Le langage est l'une des formes d'expression les plus universelles et variées de la culture humaine, et peut-être même la plus essentielle. Il est au cœur des questions d'identité, de mémoire et de transmission du savoir. (...) Les questions de langue occupent une place centrale dans la culture. Les langues sont l'aboutissement d'une expérience historique et collective et elles expriment des conceptions du monde et des systèmes de valeurs présentant une spécificité culturelle. (...) Les questions de langue occupent aussi une place centrale dans les conceptions de l'éducation. Les compétences linguistiques sont fondamentales pour l'autonomisation de l'individu dans des sociétés démocratiques et plurielles puisqu'elles conditionnent les résultats scolaires, permettent l'accès à d'autres cultures et encouragent l'ouverture aux échanges culturels. (UNESCO 2007:13)

Implications pour l'éducation interculturelle

Aujourd'hui, dans les salles de classe de presque tous les pays du monde, le multilinguisme est la règle plutôt que l'exception. L'identité linguistique et la confiance en soi des élèves représentant de petites communautés linguistiques se renforceront si l'enseignement accorde un certain espace à leur langue. Cependant, les classes multilingues sont source de véritables difficultés pour les enseignants et, dans plusieurs pays, des dispositions législatives spéciales ont été mises en œuvre pour mieux répondre aux besoins des apprenants, que cela concerne leurs antécédents linguistiques ou leur besoin d'acquérir des compétences linguistiques pour suivre les cours. Il est ardu d'intégrer toutes ces données dans les programmes de formation des enseignants. (Conseil de l'Europe, 2007 - Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle)

La langue de scolarisation est un instrument fondamental d'interaction et d'intégration dans le cadre d'une conception de l'éducation interculturelle qui met l'accent sur les compétences stratégiques lorsqu'il s'agit d'appréhender l'identité et la différence.

5. Eléments d'un cadre pour l'éducation interculturelle

5.1. Principes pour l'éducation interculturelle

Les principes directeurs de l'UNESCO (2007:32ff) établissent trois principes généraux pour l'éducation interculturelle, qui peuvent servir d'objectifs généraux :

Principe I : L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.

Principe II : L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement à la vie de la société.

Principe III : L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations.

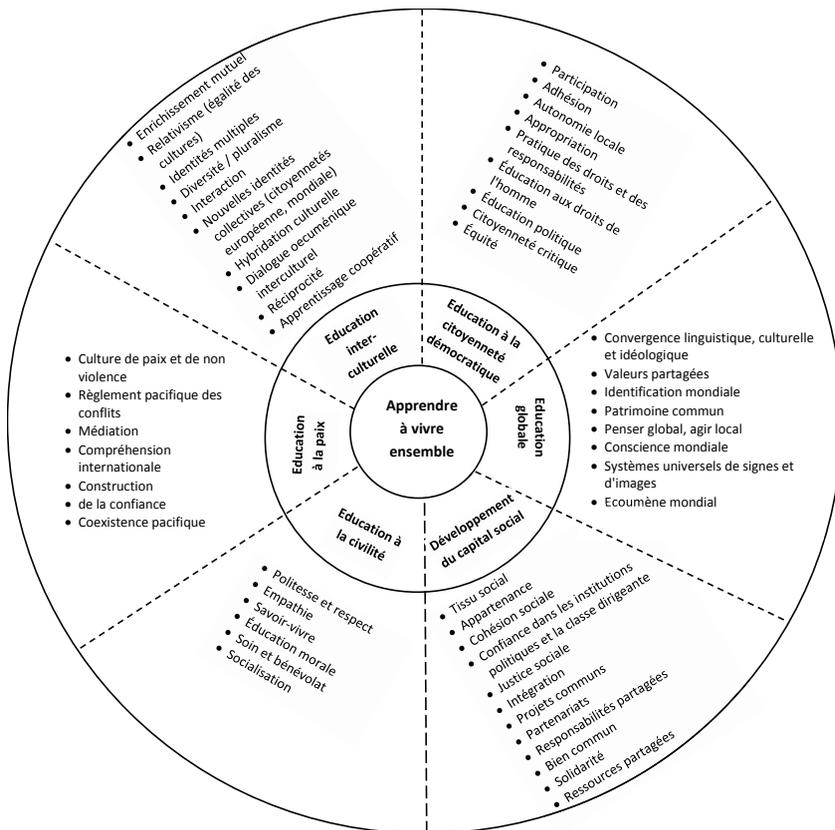
5.2. Le profil de l'éducation interculturelle

La Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors 1996) a lancé un projet intitulé « Apprendre à vivre ensemble ». Ses objectifs sont partagés par le Conseil de l'Europe et l'ensemble des organisations et institutions internationales partenaires.

Sa vision est que, dans une société hautement interdépendante, les individus, les groupes et les collectivités devraient utiliser les droits de l'homme comme un critère de vie en commun.

Ce projet présuppose six processus d'éducation :

- l'éducation à la civilité ;
- l'éducation à la paix ;
- l'éducation à la citoyenneté démocratique ;
- l'éducation interculturelle ;
- l'éducation globale ;
- le développement du capital social (Conseil de l'Europe 2003:18).



Dans ce profil de l'éducation interculturelle, un certain nombre d'aspects découlent de l'objectif général, qui est d'« apprendre à vivre ensemble » :

- enrichissement mutuel (apprendre et tirer avantage les uns des autres) ;
- relativisme culturel (égalité des cultures, absence de discrimination) ;
- identités multiples (développement d'une identité personnelle à partir de plus d'une culture) ;
- diversité/pluralisme (absence de discrimination et d'exclusion, mais utilisation créative du pluralisme et acceptation mutuelle de la diversité) ;
- interaction (apprentissage conjoint, traitement des questions et des conflits interculturels) ;
- nouvelles identités collectives (citoyenneté européenne, citoyenneté mondiale) ;
- hybridation culturelle (développement de valeurs, d'attitudes et de façons de vivre ensemble tirant parti du pluralisme culturel) ;
- dialogue œcuménique/interconfessionnel (communication entre les différentes

communautés religieuses) ;

- apprentissage coopératif (apprendre ensemble et apprendre les uns des autres, projets, etc.).

Ce profil de l'éducation interculturelle sera utilement éclairé par l'observation des processus qui en caractérisent les différentes parties, par exemple :

- l'éducation à la paix s'efforce d'aboutir à la compréhension internationale et à la coexistence pacifique fondée sur la confiance mutuelle dans le but d'établir la paix et la non-violence en développant des moyens de résolution des conflits et de médiation ;
- l'éducation à la citoyenneté démocratique vise à l'éducation politique (citoyenneté critique et autoresponsabilité, participation active aux processus démocratiques/ autonomie) sur la base des droits de l'homme et de l'équité ;
- l'éducation à la civilité envisage une « société inclusive », qui vise, en se basant sur l'éducation morale, à une bonne entente mutuelle, faite de politesse, de savoir-vivre, de respect, d'empathie, de charité et d'attention à l'autre.

Il est clair que les différents aspects de ces six processus sont imbriqués et que le concept d'éducation interculturelle est vaste et enrichi par d'autres processus éducatifs.

La vision globale au cœur de ce projet est l'émergence d'une société plus humaine et plus solidaire, capable d'atténuer les effets négatifs de l'individualisme, de la marginalisation et de l'exclusion sociale. C'est une société caractérisée par un haut degré de capital social, par la solidarité et la coopération. Dans cette société, la démocratie n'est pas qu'une organisation politique ou une forme de gouvernance. Elle est considérée comme un mode de vie ou, comme le dit Dewey, « une vie associative » (*associative living*) fondée sur la collectivité, la communication et l'interdépendance (Council of Europe 2003 :18).

5.3. Apprendre à vivre ensemble : l'objectif global de l'éducation interculturelle

Dans le rapport Delors remis à l'UNESCO (1996), plusieurs objectifs distincts, mais étroitement reliés, ont été répertoriés pour l'éducation de demain :

- apprendre à vivre ensemble ;
- apprendre à savoir ;
- apprendre à faire ;
- apprendre à être.

Parmi ces objectifs, apprendre à vivre ensemble est au « centre de l'attention » (p. 18) et peut être considéré pour cette raison comme l'objectif global de l'apprentissage interculturel dans un environnement multiculturel, notamment en « développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances (...) dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix, ainsi que de diversité culturelle. En bref, il faut que l'apprenant acquière les connaissances, les compétences et les valeurs qui contribuent à un esprit de solidarité et de coopération entre individus et groupes dans la société » (UNESCO 2007:20).

5.4. Dimensions cognitive, affective et pragmatique

Si nous appliquons les catégories auxquelles nous sommes habitués dans le cadre de l'élaboration des programmes d'études pour définir les objectifs, la compétence interculturelle peut se classer dans trois catégories établies :

- la dimension cognitive (connaissances) : apprendre à savoir ;
- la dimension affective (attitudes/valeurs) : apprendre à être ;
- la dimension pragmatique (compétences) : apprendre à faire.

La dimension cognitive : « apprendre à savoir »

« Apprendre à savoir » en termes d'éducation interculturelle, ce n'est pas seulement acquérir les connaissances sur d'autres pays et d'autres cultures transmises dans différentes matières (par ex., géographie, histoire et langues). Dans la perspective de l'éducation interculturelle, toutes les informations qui nous aident à nous comprendre et à nous apprécier les uns les autres dans un contexte multiculturel sont aussi importantes que ce que les disciplines scolaires traditionnelles ont à offrir.

D'une part, la dimension cognitive comprend la connaissance factuelle de tous les aspects jouant un rôle à l'école et en classe (valeurs et normes, traditions, religion, arts, culture avec un grand « C »), ainsi que les us et coutumes de la vie quotidienne (la culture avec un petit « c »). D'autre part, elle comprend aussi des connaissances stratégiques quant à la manière d'aborder les rencontres interculturelles dans la salle de classe (autoreprésentation, gestion des malentendus et des interprétations erronées, gestion des conflits, apprentissage de la coopération, etc.).

La dimension affective : apprendre à être

L'éducation interculturelle doit aider les apprenants à prendre conscience de leur(s) propre(s) origine(s) culturelle(s) et à les apprécier, ainsi qu'à tolérer et respecter « l'altérité de l'autre ». Elle doit se fonder sur l'égalité et le droit à la

différence.

La dimension pragmatique : apprendre à faire

« Apprendre à faire », ce n'est pas seulement acquérir des compétences professionnelles ou maîtriser des situations de la vie quotidienne. Dans la perspective de l'éducation interculturelle, c'est aussi apprendre à activer et à appliquer des connaissances stratégiques et factuelles dans des situations qui nécessitent de traiter des questions interculturelles et de résoudre des problèmes de manière coopérative.

5.5. Trois types d'action dans l'éducation interculturelle

Le processus éducatif « apprendre à vivre ensemble » peut prendre trois formes différentes (Conseil de l'Europe 2003 : 36 f) :

L'apprentissage par les différences

Il implique trois principes :

- le fait de se concentrer sur les différences, et non sur les caractéristiques communes, ce qui se traduit par une ouverture à ce qui est différent et inconnu ;
- le relativisme culturel, autrement dit l'égalité des cultures, qui implique qu'il n'est pas possible d'utiliser les valeurs et les normes d'une culture donnée pour juger d'autres cultures ;
- la réciprocité, qui suppose l'échange, l'interaction et la confiance mutuelle.

L'apprentissage par les controverses et les conflits

L'éducation interculturelle ne se fait pas toujours dans la douceur et l'harmonie. À la manière de toute rencontre interpersonnelle, elle peut engendrer des tensions, des négociations, des pressions, des frustrations, des oppositions, et même des chocs culturels. Naturellement, toute situation dans laquelle les objectifs en présence divergent, s'opposent ou paraissent incompatibles peut produire des conflits d'intérêts, des conflits moraux ou des conflits entre générations, par exemple. Comme Galtung (2002:5 ; cité dans : Conseil de l'Europe 2003:38) le fait remarquer, « l'important n'est pas d'éviter le conflit, car celui-ci est une résultante naturelle de la diversité, mais d'éviter qu'il se résolve dans la violence, c'est-à-dire par la force et l'agression ».

C'est la raison pour laquelle l'un des objectifs essentiels de l'éducation interculturelle est de développer des stratégies de gestion des conflits.

Apprentissage interactif

Apprendre à vivre ensemble est au fond un exemple d'apprentissage interactif. Cela va au-delà de l'apprentissage social classique (c'est-à-dire l'apprentissage par imitation) et c'est plus qu'une simple source d'intégration individuelle dans la société. Vivre ensemble implique un autre type d'apprentissage social, lequel, contrairement aux approches classiques (Bandura, Kurt Lewin, Mucchielli) n'est plus axé sur les entités individuelles, mais sur les entités collectives. En outre, la plupart des objectifs sociaux et éducatifs (comme l'appartenance à un groupe, la solidarité, les relations, la construction d'une communauté, le partage des responsabilités, la gestion en participation ou la conscience globale) ne peuvent pas être atteints par des individus isolés, mais uniquement au travers d'un apprentissage interactif : acquisition collective de connaissances, raisonnement par délibération, mise en œuvre de projets conjoints et résolution commune des problèmes. L'apprentissage ne s'effectue pas seulement dans l'esprit des apprenants, mais aussi dans leur environnement social et culturel (Conseil de l'Europe 2003:42).

Il existe trois types d'apprentissage collectif (Conseil de l'Europe 2003) :

- « l'apprentissage en réseau – mode d'apprentissage très dynamique, car il implique des échanges, de la réciprocité et des activités communes ; les membres d'un réseau s'associent temporairement pour résoudre des problèmes communs (il est rare que tous les membres du réseau se réunissent) ;
- l'apprentissage en équipe – si les réseaux sont davantage axés sur les binômes et les rencontres entre individus, les équipes sont destinées à exécuter des tâches et elles sont plus structurées ; on les crée dans le but de résoudre un problème particulier (équipes de projet, par exemple) et on les défait lorsque celui-ci n'existe plus ;
- l'apprentissage en communauté – contrairement aux équipes, constituées pour exécuter des tâches bien circonscrites, les communautés se forment d'elles-mêmes ; il s'agit en fait de groupes informels constitués spontanément dans le désir de vivre ensemble. »

5.6. Compétences et attitudes

Il est clair qu'« apprendre à vivre ensemble » requiert non seulement le développement de connaissances sur les origines socioculturelles des apprenants concernés, mais aussi le développement de connaissances et de compétences pour faire face à l'altérité et la différence. Les psychologues sociaux (cf. Krappmann 1969) ont décrit les différentes compétences et attitudes qui sont également essentielles pour appréhender l'identité dans la société. Elles peuvent être développées plus avant pour l'apprentissage interculturel.

L'empathie

On entend par là la faculté d'entrer dans le monde de l'autre et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur propre contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble étrange peut être parfaitement normal pour eux.

L'empathie nous aide à comprendre et accepter ce qui est différent chez l'autre. Elle comporte des aspects cognitifs et affectifs.

La « distance au rôle » et le « décentrage »

La distance au rôle implique un autre changement de perspective. Il s'agit cette fois de porter un « regard extérieur » sur notre monde pour mieux comprendre que notre façon de voir le monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous qualifierions de stéréotypes ou de préjugés. Le « décentrage » est la capacité à sortir de son propre cadre de référence. La distance au rôle et le décentrage nous permettent d'avoir d'autres points de vue sur nous-mêmes.

L'acceptation de l'ambiguïté

Il est parfois difficile de supporter le fait que « les autres sont différents de nous » ou que nous sommes dans l'incapacité de donner des réponses définitives. L'un des objectifs principaux de l'approche interculturelle doit être par conséquent de définir des stratégies permettant de composer avec l'ambiguïté et de gérer l'altérité et la différence.

La conscience de soi et la représentation de l'identité

Elles supposent chez les apprenants une conscience aiguisée des fondements socioculturels de leur propre monde qui influencent leur vision du monde (traditions, valeurs, jugements), règlent leur vie quotidienne (habitudes, rituels, modes de vie, etc.), façonnent leur mentalité et leurs attitudes et leur capacité de relier cette conscience de soi aux autres. Elles impliquent aussi la capacité à présenter cette identité à l'autre.

Ouverture émotionnelle (dimensionne oblativa)

L'une des conditions indispensables pour l'éducation interculturelle est l'ouverture et la disposition à établir des relations avec les autres au sein du groupe multiculturel. Dans un environnement multiculturel, certains participants peuvent rester en retrait et ne s'exprimer que s'ils se sentent acceptés et accueillis avec chaleur. L'éducation interculturelle vise à développer la

tolérance, le respect et la confiance dans le groupe.

Multiplicité des perspectives

Dans un contexte d'apprentissage multiculturel, il est essentiel que les élèves apprennent à prendre en compte toutes les perspectives et à écouter des avis divergents. La capacité à examiner une situation sous divers angles de vue est étroitement liée à la notion de centrage/décentrage.

Abandonner le centre de la scène

Dans un groupe multiculturel, il y a inévitablement des participants qui essaient de dominer et d'autres qui adoptent une attitude attentiste (parce qu'ils sont timides ou ne se sentent pas acceptés). L'éducation interculturelle s'efforce d'instaurer un équilibre entre ces deux extrêmes : chaque participant est invité à « rester dans le cercle », mais certains sont invités à « se rapprocher du centre », tandis que d'autres doivent apprendre à ne pas dominer.

Compétence linguistique

Il est évident que la langue joue un rôle prépondérant dans le concept d'éducation interculturelle. Il s'agit tout d'abord de la langue du milieu culturel des apprenants (leur « langue maternelle »), qui contribue à façonner leur identité. Son apprentissage ne doit pas être ignoré ou négligé car elle est la base et l'ancrage des compétences plurilingues.

Par contre, dans le cadre scolaire, la langue dont il est question est celle dans laquelle se font l'enseignement et l'apprentissage. Deux aspects sont en jeu ici : l'assimilation d'informations et de connaissances (la langue d'éducation) et la maîtrise du rôle de participant dans une salle de classe multilingue et multiculturelle (interaction/négociation).

Il ne fait aucun doute que la compétence linguistique est essentielle si l'on veut que l'éducation interculturelle soit couronnée de succès.

5.7. L'étiquette de la communication interculturelle

À partir de ces compétences, nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions et établir des règles pour la communication dans un groupe multiculturel⁴ :

⁴ Cette liste de règles est tirée d'une communication non publiée présentée par Josef Huber à l'occasion de la conférence

- Règle 1 : S'abstenir d'interprétations, de suppositions et de jugements automatiques
- Règle 2 : Sortir de son cadre de référence
- Règle 3 : Etre prêt à expliquer ce qui est évident
- Règle 4 : Ecouter et poser des questions
- Règle 5 : Exercer son esprit critique
- Règle 6 : Engager des échanges et des discussions sur les jugements de valeur
- Règle 7 : Se concentrer sur les solutions, pas sur les problèmes

6. Nouveaux contextes et modes d'apprentissage et d'enseignement

6.1. Au niveau de l'école : gouvernance et gestion

L'école est le lieu où se côtoient déjà bien souvent populations locales, étrangers, migrants, réfugiés, expatriés – adultes comme enfants. Il faut aujourd'hui qu'elle devienne une plateforme de rencontres, de coopération et d'apprentissage interculturels, ce qui nécessite de sa part un investissement actif, aussi bien dans son développement interne que dans sa gouvernance par les autorités locales ou régionales. Dans les deux cas, une vision large des acteurs de la communauté éducative, axée sur le renforcement des capacités au sein des établissements et sur les responsables éducatifs locaux est nécessaire.

Les politiques d'intégration scolaire doivent promouvoir l'autonomisation, l'engagement et la contribution de tous ceux qui participent à l'amélioration de l'école. Cela concerne non seulement les différentes parties prenantes (élèves, enseignants, parents, direction), mais aussi les différents groupes culturels, les rencontres et l'apprentissage interculturels devenant ainsi les moyens et les objectifs du processus interne de changement et de développement et constituant les pièces maîtresses de l'école en tant que « lieu de citoyenneté », où chacun a la possibilité d'apprendre à être responsable de l'action interculturelle (Jensen et Schnack 1994) et à participer à différents groupes sociaux et à la société dans son ensemble.

La « compétence à agir » des élèves dépend donc fortement des adultes avec qui ils sont en contact et qui ont une fonction de modèle. Les enseignants et les directeurs d'établissement doivent avant tout être eux-mêmes des apprenants interculturels actifs et engagés, à la fois professionnellement et dans leur vie personnelle. Leur mission est aussi d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies visant à soutenir la voix des élèves et des parents dans le dialogue interculturel, à la fois entre eux et avec l'institution, en offrant des contextes, des possibilités, des défis, des moyens de communication et des ressources, et la

réelle reconnaissance de ce qu'ils ont à exprimer.

La planification de l'offre éducative et de l'appui pédagogique afin que les écoles puissent servir de catalyseurs pour l'apprentissage interculturel au niveau local met également les autorités locales et régionales face à la question de l'équité et de la justice sociale. Il ne suffit pas d'offrir « l'égalité des chances » pour amener l'individu à reconnaître sa propre valeur et celle de l'autre au sein de communautés multiculturelles lorsqu'il n'y a pas de réelles possibilités d'égalité pour les membres de ces communautés. Dans le domaine de l'éducation, ces possibilités passent par l'égalité des conditions, en termes de responsabilisation et d'autonomisation à travers les ressources, le pouvoir, le respect, la reconnaissance, l'attention et la solidarité (Lynch et Baker 2005). L'ennemi de l'amélioration étant l'inertie, les autorités locales ne devraient pas laisser l'école se débrouiller seule (Fullan 2001:175). Elles doivent déléguer l'action et la responsabilité. Les autorités locales peuvent non seulement contribuer à faciliter l'égalité des conditions, mais aussi aider les écoles à mettre en place des programmes de visites croisées et des réseaux de pairs menant des activités de proximité propices au dialogue interculturel.

La Conférence permanente des ministres européens de l'Education a établi « un programme politique en matière d'éducation pour le XXI^e siècle » qui porte également sur l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe 2003:55-56). Ce programme contient des recommandations pour la gouvernance et la gestion des établissements qui méritent qu'on s'y attarde :

- promouvoir une gouvernance et une gestion sensibles à la culture, c'est-à-dire allant plus loin que le simple fait d'ajouter une touche multiculturelle au programme officiel. Cela implique une gouvernance en réseau, une gestion participative, ainsi que des relations horizontales et non hiérarchiques entre les parties prenantes ;
- développer des processus de décision responsables et non discriminatoires, ayant pour bases des arguments bien étayés et rationnels, ainsi que des évaluations crédibles fondées sur des rapports et des données objectives ;
- créer une atmosphère de confiance, de responsabilité individuelle et de responsabilité commune entre les enseignants eux-mêmes, les enseignants et les élèves, et entre les écoles et les communautés ;
- faire participer les parents issus des minorités ethniques aux activités scolaires et aux processus de décision collective (par exemple en tant que membres à part entière et égaux du conseil d'établissement, ressources bénévoles pour les activités de plein air, conseillers ou tuteurs, conférenciers ou aides) ;

- offrir des possibilités d'apprentissage coopératif à tous les niveaux pour organiser des débats collectifs structurés et ouverts, ainsi que des activités expérientielles, qui favorisent l'interdépendance plutôt que la compétition et la hiérarchie ;
- tenir compte de la diversité et de l'interculturalité dans le développement de l'établissement : cahier des charges, plans d'action, plans d'amélioration, politiques d'inscription et de recrutement, etc. ;
- pratiquer une gestion adaptée à chaque établissement, permettant de résoudre les problèmes localement, de prendre des décisions en tenant compte des considérations culturelles et d'adopter des mesures qui respectent la diversité ;
- encourager la clarification et la communication des valeurs, la constitution d'équipes, le dialogue et la compréhension mutuelle, afin d'accroître la cohésion et l'autonomie des établissements d'enseignement ;
- organiser les écoles et les universités en tant que « communautés d'apprentissage » ;
- promouvoir un environnement intégré, mixte et hétérogène, afin de réduire la distance sociale entre les élèves ayant des racines ethniques et culturelles différentes ;
- créer dans les écoles et les universités une équipe, constituée de représentants des diverses parties prenantes, chargée de traiter les questions courantes de gouvernance et de gestion ;
- inciter à la participation au sein des comités des délégués de classe et des instances consultatives et administratives ; encourager les élèves à participer aux processus de décision démocratiques et responsables ;
- habiliter les parties prenantes à déceler et à éliminer toute forme de discrimination institutionnelle, ainsi que toute forme cachée de préjugé ou de marginalisation ;
- éviter la ségrégation masquée ou indirecte qui résulte de l'inscription en masse d'élèves issus de minorités ethniques dans des classes spéciales, ou des programmes de rattrapage ou d'orientation, car elle peut déboucher sur une forme structurelle de discrimination sous prétexte de « besoins particuliers » et de différences culturelles ;
- offrir aux élèves des services de conseil, de tutorat et de développement personnel pour les aider à surmonter les problèmes de conflit, de discrimination, de pression par l'entourage, de frustration ou de privation ; constituer des équipes d'élèves faisant office de médiateurs afin de traiter les conflits ;

- utiliser le contenu implicite de l'enseignement, l'éthos de l'établissement, sa culture et la vie scolaire comme critères d'évaluation de la qualité ; ajouter les objectifs d'éducation à la démocratie aux plans d'auto-évaluation des universités et des écoles ;
- appliquer des méthodes d'auto-analyse et des méthodes réflexives dans le cadre du processus d'auto-amélioration des établissements d'enseignement ;
- faire en sorte que le processus interne de décision s'appuie sur plusieurs sources (par exemple des documents administratifs, des statistiques, des médias, des ONG ou des parents) et sur diverses méthodes et techniques de recherche (enquêtes, tests de niveau scolaire, observation, évaluations par les pairs, recherche qualitative, interrogation des représentants des communautés, etc.).

6.2. Dans la salle de classe

L'éducation interculturelle, tout comme la démocratie « ne se transmet pas en bloc à une classe, par une transmission didactique similaire à celle qu'on utilise pour les matières classiques » (Conseil de l'Europe 2003:20). Au-delà des « informations sur les autres », elle naît d'une pratique directe et des expériences personnelles que nous faisons lorsque nous « vivons ensemble » et apprenons à nous traiter les uns les autres avec politesse, respect, empathie, savoir-vivre, affection et attention.

Le principal objectif de l'éducation interculturelle, qui est d'« apprendre à vivre ensemble », peut être atteint à différents niveaux dans la salle de classe.

Le choix de thèmes particuliers

Des thèmes liés au contexte multilingue de l'éducation (comparer des langues, comparer les implications culturelles du sens des mots et de la communication non verbale, ou étudier le rôle particulier de certaines langues, par exemple, le rôle de l'anglais en tant que *lingua franca*) et les perspectives du plurilinguisme (« moi et mes langues ») devraient être introduits dans une classe multilingue. De toute évidence, certaines matières se prêtent mieux que d'autres à l'adaptation, telles que l'histoire, la géographie, les sciences sociales/politiques et les langues. Mais la perspective interculturelle peut également contribuer au choix de sujets et d'exemples dans d'autres disciplines (par exemple la musique, les mathématiques, les sciences naturelles).

L'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'apprenant

Les idées présentées ci-dessous peuvent être utilisées pour élaborer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'apprenant :

- encourager l'apprentissage actif, motiver l'apprenant et accroître son sentiment de responsabilité à l'égard des résultats de son propre processus d'apprentissage ;
- apprentissage centré sur des projets (apprendre à coopérer en groupes et en équipes) ;
- apprendre à tirer parti de la diversité – coopérer les uns avec les autres (par ex., au moyen d'un système d'aide mutuelle au sein duquel chacun apporte ses « forces ») ;
- apprendre à réagir face aux positions et avis des autres ;
- jeu de rôle – prendre et expérimenter de nouvelles positions dans les conflits pour développer la prise de conscience, la distance au rôle et l'empathie ;
- utiliser des textes de fiction (comme des nouvelles, des contes, des poèmes) avec des aspects interculturels qui stimulent la création du monde intermédiaire ou créer des textes de ce type pour traiter symboliquement des conflits ;
- élaborer des stratégies pour appréhender l'altérité et la différence, telles que l'élaboration d'un profil particulier de compétences linguistiques dans la langue de l'environnement interculturel, nécessaire pour l'interaction et la négociation.

6.3. Conception et élaboration des programmes scolaires

La structure des programmes scolaires traditionnels suit un certain modèle. Après un préambule déclarant les « principes généraux et supérieurs de l'éducation », les différentes matières à enseigner sont présentées sous forme « d'objectifs », avec une progression (par année scolaire) selon la complexité de la discipline. Une troisième partie contient des instructions à l'intention de l'enseignant concernant la manière d'enseigner et d'évaluer les résultats des apprenants.

Il n'est pas question que l'éducation interculturelle se départe des principes généraux qui sous-tendent le contenu des matières enseignées, les méthodes d'enseignement, etc. Toutefois, les trois composantes des programmes décrites ci-dessus seront revues et enrichies en fonction de ces principes directeurs.

La Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Conseil de

l'Europe 2003:54f.) a recommandé l'examen des aspects suivants lors de l'élaboration des programmes :

- offrir diverses possibilités d'apprentissage pour répondre à la diversité des besoins, des intérêts, des capacités et des horizons culturels ;
- faire de l'éducation interculturelle un objectif du curriculum à tous les niveaux de l'éducation formelle ;
- promouvoir un curriculum ouvert aux influences extérieures et fondé sur les principes de la non-discrimination, du pluralisme et du relativisme culturel ;
- créer des situations d'apprentissage interculturel délibérées et explicites, au travers de rencontres avec des situations inconnues, des personnes étrangères, différentes ou « autres », par exemple ;
- comprendre les différences culturelles à la lumière d'un contexte significatif ; promouvoir l'apprentissage par les différences, les multiples perspectives, la mémoire et la réconciliation ;
- favoriser un curriculum adapté à chaque école, permettant de prendre en compte les besoins et les conditions locaux, ainsi que les particularités culturelles ;
- élargir l'éventail des choix et des options, en incluant les initiatives nouvelles et privées, sans perturber le curriculum de base et la cohésion générale de l'éducation dispensée ;
- tenir compte des aptitudes et des compétences sociales nécessaires pour l'éducation à la démocratie : être capable de prendre part à un débat public, de résoudre un conflit sans violence, savoir comment former des coalitions et coopérer, comment communiquer et entretenir un dialogue, comment prendre des décisions en s'engageant, comment construire un projet commun, comment acquérir un esprit critique, comment comparer des modèles et des points de vue, etc. ;
- offrir des possibilités d'enseignement multilingue, de communication interculturelle et de contact avec d'autres cultures ;
- évaluer les résultats dans les matières relatives à la citoyenneté (éducation civique, histoire, sciences sociales et sciences politiques) ;
- mettre en valeur les rencontres interculturelles et les situations d'acquisition d'expériences dans le cadre de l'éducation non formelle (échanges, visites, projets, premières expériences des modes de vie démocratiques, etc.) ;
- introduire des modules et des programmes de formation spécialisés, ainsi que des matières pluridisciplinaires ayant un contenu « européen ».

6.4. Qualifications des enseignants : compétences

La réussite de l'éducation interculturelle passe par un élargissement considérable du rôle et des missions des enseignants. Ils ne peuvent plus être de simples « passeurs des connaissances dans une discipline », mais doivent remplir une fonction de guide pour favoriser le développement personnel et l'interaction positive. Pour satisfaire aux exigences spécifiques de l'éducation interculturelle, les enseignants ne doivent pas seulement être des spécialistes de leurs disciplines ; ils doivent aussi avoir des qualifications plus poussées en pédagogie générale.

Les enseignants sont à l'évidence un élément de l'environnement multiculturel. Par conséquent, tous les aspects soulignés dans les chapitres précédents jouent un rôle important, non seulement pour l'éducation des élèves, mais aussi pour la formation des enseignants.

Ces compétences sont définies dans le concept de développement de compétences adopté par le Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe pour les diverses offres de formation et d'apprentissage, comme indiqué ci-dessous (ce concept a été élaboré dans le cadre des discussions engagées au sein du Réseau des formateurs du Programme Pestalozzi, notamment par Ferenc Arato, Pascale Mompoin-Gaillard et Josef Huber) :

- développer la sensibilité et la prise de conscience, ce qui signifie sensibiliser les personnes en formation aux questions interculturelles et les amener à faire preuve d'empathie (sensibilité) ;
- développer les connaissances et la compréhension, ce qui signifie sensibiliser les personnes en formation aux questions interculturelles et développer la compréhension et la connaissance de la question (compréhension) ;
- développer la pratique individuelle, ce qui signifie améliorer l'efficacité des personnes en formation et leur objectivité lorsqu'elles interviennent dans un contexte interculturel (action) ;
- développe la pratique sociale, ce qui signifie aider les personnes en formation à être davantage proactives et constructives et à passer d'une pratique individuelle à des initiatives qui façonnent la pratique sociétale (coopération).

Selon les recommandations formulées par les ministres européens de l'Education (Conseil de l'Europe 2003:56f), il est essentiel de prendre en compte les aspects suivants dans le cadre de la formation des enseignants à l'éducation interculturelle :

- fournir des programmes élaborés dans l'esprit de la diversité et de la sensibilité sociale aux enseignants, aux administrateurs, aux personnels d'assistance, aux chefs d'établissement, aux enseignants stagiaires et autres professionnels de l'éducation ;
- favoriser la formation professionnelle des enseignants sur le plan des initiatives à prendre (comment former une communauté d'apprentissage, par exemple) ainsi que des situations à gérer (résoudre des conflits, par exemple) ;
- introduire la formation à la diversité, la réceptivité à la culture et les exigences de qualité dans les plans de développement du personnel (au moyen d'incitations et d'exigences d'évolution professionnelle, par exemple) ;
- encourager les compétences interculturelles, aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue : sensibilité à l'interculturalité, capacités de communication et sensibilité aux cultures ; apprentissage de la création d'un environnement d'apprentissage démocratique et impartial pour l'ensemble des élèves ;
- préparer les enseignants à développer des outils pédagogiques favorisant une éducation sensible à la culture ; fournir aux enseignants dans différentes matières des méthodes et des ressources facilitant l'apprentissage réfléchi, l'esprit critique, le travail en équipe, la gestion des conflits et l'analyse selon de multiples perspectives, en particulier pour traiter les questions controversées et délicates ;
- encourager les enseignants à maintenir un environnement d'apprentissage sûr et à gérer les situations difficiles qui peuvent se présenter lors de rencontres informelles et interpersonnelles (menaces verbales, intimidation sexuelle, brimades, harcèlement, taquineries ou même violence physique, par exemple) ;
- donner la priorité à l'enseignement réflexif et au développement personnel des enseignants comme conditions de l'assurance qualité dans l'éducation ;
- assurer une formation interne et locale des enseignants en vue de gérer les questions locales telles que les particularités culturelles, le développement des communautés ou les besoins de formation spécifiques ;
- le rôle de l'enseignant dans une classe multiculturelle doit être repensé, en admettant d'emblée le fait qu'enseigner ne consiste pas uniquement à transmettre un savoir, mais à endosser un ensemble de nouveaux rôles : médiateur, conseiller, manager, partenaire, mentor, entraîneur, animateur, militant des droits de l'homme, membre d'un groupe chargé d'une mission ou d'une communauté d'apprentissage ;

- préparer les enseignants à inculquer et à évaluer des notions non cognitives, associées à des valeurs et favorisant la citoyenneté ; cela implique d'apprendre à travailler avec des attitudes, des « savoir-être » et des comportements sociaux différents, à employer des outils pédagogiques non textuels et à mettre en valeur des situations d'apprentissage informelles et non formelles ;
- former les enseignants à prendre en compte l'expérience culturelle et sociale vécue par les élèves, et à déterminer leurs besoins d'apprentissage spécifiques (compétences sur les plans linguistique et civique, distance sociale et déficit de culture organisationnelle, par exemple) ;
- préparer les enseignants à tirer parti des technologies numériques pour développer la participation des élèves, l'apprentissage interactif en ligne et l'acquisition d'un savoir collectif.

7. Conclusion : Sommes-nous préparés à un tel changement de perspectives dans le domaine de l'éducation ?

Notre enthousiasme pour l'éducation interculturelle, qui est selon nous le concept clé pour le développement d'une société plus inclusive, ne doit pas nous amener à penser que tous les acteurs du secteur de l'éducation ressentent également la nécessité d'un changement aussi radical des perspectives éducatives.

Les raisons du scepticisme ressenti par les professionnels de l'éducation peuvent être multiples. Certains pays, moins touchés que d'autres par les bouleversements décrits dans la première partie de cet article, ne ressentent pas nécessairement l'urgence de modifier les paradigmes de l'éducation. Les secteurs de la société les plus traditionalistes ont une plus grande réticence à abandonner ce qui était valorisé jusqu'à présent et à accepter le changement, que les secteurs plus progressistes. De plus, il est toujours difficile pour les « nantis » de partager avec les « démunis ».

Dans une société démocratique, les changements nécessitent inévitablement des discussions longues et parfois compliquées, ainsi que la négociation des positions et des valeurs. Ce processus est un passage obligé pour que l'esprit de tolérance et la volonté de s'ouvrir à la différence et d'en tirer des enseignements se développent et, en fin de compte, pour que le grand projet qui consiste à nous amener à « vivre ensemble dans la paix » devienne réalité.

De nombreux enseignants qui ont grandi et fait leurs études dans un contexte monolingue et monoculturel se disent perturbés et découragés par les changements auxquels ils sont confrontés dans leur environnement et leur travail de tous les jours, de plus en plus d'écoles et de classes étant aujourd'hui multiculturelles, ce qui entraîne un manque d'homogénéité et la prédominance de la diversité. Ce malaise s'explique par le fait que ces changements vont très souvent de pair avec l'apparition de préjugés, l'exclusion, le retrait, l'agression, le conflit et le refus de coopérer. Ils touchent tous les enseignants personnellement. C'est la raison pour laquelle il faut qu'ils redéfinissent leurs points de référence et leur rôle professionnel.

Les enseignants ont un rôle si important à jouer pour préparer les jeunes à devenir les citoyens d'un monde qui sera inévitablement de plus en plus multiculturel qu'il est essentiel de gagner leurs cœurs et leurs esprits à l'éducation interculturelle.

Références

Aitchison J. (1994), *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, 2^e éd., Blackwell, Oxford.

Arnesen A.L. et al. (2008), *Formation des enseignants : Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité culturelle – Rapport de l'enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle*, premier volume de la série, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ball S.L. (1990), *Politics and policy making in education*, Routledge, Londres.

Barrett M. (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, Psychology Press, Hove.

Bennett M., Bennett J. et Landis D. (2004) (sous la dir. de), *Handbook of Intercultural Training*, 3^e éd., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Bostock S.J. (1998), "Constructivism in mass education: a case study", dans *British Journal of Educational Technology* 29 (3), pp. 225-240.

Bottery M. (2004), *The Challenges of educational leadership: values in a globalized age*, Sage, Londres.

Byram M. et Esarte-Sarries V. (1991), *Investigating cultural studies in foreign language teaching: a book for teachers*, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram M. et al. (2003), *La compétence interculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2003), *L'éducation interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, Conférence permanente des ministres européens de l'Education, Athènes, 10-12 novembre 2003.

Conseil de l'Europe (2005), *Plan d'action*, adopté lors du Troisième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe, Varsovie, 16-17 mai 2005.

Conseil de l'Europe (2007), *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité dignité*, lancé par les ministres des Affaires étrangères

réunis lors de leur 118^e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008.

Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Strasbourg.

Delors (sous la dir. de) (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport remis à l'UNESCO par la Cellule spéciale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, Paris.

Dimmock E. et Walker A. (2005), *Educational leadership : culture and diversity*, Sage, Londres.

Farr R.M. et Moscovici S. (sous la dir. de) (1984), *Social representations*, European Studies in Social Psychology (No.5), Cambridge University Press, Cambridge.

Fennes H. et Hapgood K. (1997), *Intercultural learning in the classroom. Crossing Borders*, Londres.

Fullan M. (2001), *The new meaning of educational change*, Teachers College Press Columbia University, New York et Londres.

Galtung J. (2002), *Rethinking conflict : the cultural approach*, Dialogue interculturel et prévention des conflits, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Huber J. (2008), "The meaning and use of the declaration" dans : Huber J. et Harkavy I. (sous la dir. de), *Higher education and democratic culture: citizenship, human rights and civic responsibility*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Hufeisen B. et Lindemann B. (sous la dir. de) (1998), *Tertiärsprachen : Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg, Tübingen.

Jensen B.B. et Schnack K. (1994), "Action competence as an educational challenge", dans Jensen B.B. et Schnack K. (sous la dir. de), *Action and action competence*, Royal Danish School of Education Studies, Copenhague.

Kleiber G. (1993), *Prototypensemantik : eine Einführung*, G. Narr, Tübingen.

Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Krappmann L. (1969), *Soziologische Dimensionen der Identität*, Klett, Stuttgart.

Lázár I. et al. (sous la dir. de) (2007), Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants, Les langues pour la cohésion sociale, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lynch K. et Baker J. (2005), "Equality in education: An equality of condition perspective" dans *Theory and Research in Education*, Vol. 3(2), pp. 131-164.

Neuner G. (2003), Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, dans Byram M. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle*, pp. 15-62.

Roche J. (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik : eine Einführung*, Narr Studienbücher, Narr, Tübingen.

Spajić-Vrkaš V. (2004), Apprendre et vivre la démocratie, Discours prononcé lors de la conférence de lancement de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, Sofia (Bulgarie), 13-14 décembre 2004.

Starkey H. (2003), Compétences interculturelles et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues » dans Byram M. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle*, pp. 63-84.

Taylor J.R. (2003), *Linguistic categorization*, Oxford University Press, Oxford.
UNESCO (1992), *Conférence internationale de l'éducation : Rapport final*, Paris.

UNESCO (1995), *Notre diversité créatrice, Rapport de la Commission sur la dimension mondiale de la culture et du développement*, Paris.

UNESCO (2005). *Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*, Paris.

UNESCO (2007), UNESCO, Principes directeurs pour l'éducation interculturelle, Paris.

Wolff D. (1994), "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik", in *Die Neueren Sprachen*, pp. 93, 407-429.

Pour la définition d'indicateurs de compréhension interculturelle

Katarzyna Karwacka-Vögele

Introduction

Les indicateurs de réussite dans le domaine de l'éducation interculturelle jouent un rôle important dans le développement et l'amélioration de l'apprentissage culturel. Bien qu'il existe de nombreuses ressources, il n'est pas facile de trouver un document passant en revue l'ensemble des facteurs nécessaires pour évaluer l'éducation interculturelle et contribuer à son amélioration. En outre, de nombreuses composantes de l'apprentissage interculturel sont difficiles à mesurer et ne peuvent être évaluées de façon quantitative (comme les niveaux d'empathie ou de tolérance de l'ambiguïté).

Il est par conséquent devenu urgent de disposer d'une liste transparente d'indicateurs présentant diverses manières d'évaluer les résultats. Je propose de répartir les indicateurs en deux catégories : personnels et institutionnels.

Les indicateurs personnels comprennent quatre séries de questions portant sur les valeurs et compétences personnelles, la capacité à établir des relations interpersonnelles, les connaissances et la sensibilité interculturelles et, enfin, la sensibilisation aux problèmes mondiaux. Deux types de réponses peuvent être apportés à ces questions :

- réponses rétrospectives : l'intéressé réfléchit aux expériences interculturelles qu'il a vécues et analyse ses actes, pensées, points de vue et comportements à ce moment-là ;
- réponses immédiates : il réfléchit à ses façons de faire et de penser actuelles.

Les indicateurs institutionnels peuvent comporter différentes questions adressées aux acteurs institutionnels. Les questions figurant dans cette partie peuvent être analysées selon quatre niveaux : le pays, l'établissement, l'élaboration des programmes et la formation des enseignants. Ici, les réponses devraient analyser des facteurs tels que le contenu des curriculums, la structure des programmes, l'organisation de l'enseignement et les performances scolaires.

Afin de s'assurer que les réponses apportées aux indicateurs ne sont pas

superficielles et que les résultats de l'évaluation sont pertinents, il conviendra de répondre aux questions en respectant les consignes suivantes :

- donner des réponses réfléchies et détaillées, indiquant notamment dans quelle mesure les objectifs fixés pour chaque indicateur ont été atteints, pourquoi ils ne l'ont pas été, ce qu'il est possible de faire pour les atteindre, etc. ;
- éviter des réponses du type « oui » ou « non », car elles n'expliquent pas la situation actuelle ;
- réfléchir à des manières d'utiliser les résultats de l'analyse des indicateurs pour améliorer l'enseignement de l'éducation interculturelle et s'efforcer ensuite d'atteindre les objectifs fixés ;
- revenir souvent sur ces indicateurs.

Les indicateurs (personnels et institutionnels) de réussite de l'éducation interculturelle peuvent être appliqués de quatre manières :

- en tant qu'outil d'évaluation, pour renseigner sur le niveau de développement de l'éducation interculturelle, ses faiblesses et ses forces ;
- en tant que source de réflexion, pour inciter à repenser les valeurs, les comportements ou approfondir la réflexion sur les programmes, les objectifs et les résultats ;
- en tant que source de motivation, pour mettre au point des stratégies d'amélioration en réponse aux insuffisances qui pourraient être constatées ;
- en tant que lignes directrices, pour faciliter l'élaboration de programmes d'éducation interculturelle performants (en fixant des missions moins ambitieuses et en évitant les erreurs).

Indicateurs personnels

| | |
|--|--|
| <p>Valeurs et compétences personnelles</p> | <p>Suis-je conscient de ma propre image du monde ?</p> <p>Est-ce que je réévalue mes valeurs et mets l'accent sur mes aptitudes ?</p> <p>Suis-je disposé à découvrir de nouveaux aspects de mon identité ?</p> <p>Est-ce que je m'assume et assume la responsabilité de mes actes ?</p> <p>Mon mode de pensée est-il créatif et critique ?</p> <p>Est-ce que j'accorde moins d'importance aux choses matérielles qu'aux choses non matérielles ?</p> |
| <p>Relations interpersonnelles</p> | <p>Suis-je attentif aux autres ?</p> <p>Ai-je des relations durables avec des personnes d'autres cultures ?</p> <p>Suis-je capable de m'adapter à des circonstances sociales changeantes ?</p> <p>Est-ce que je respecte la diversité humaine et lui attache de l'importance ?</p> <p>Est-ce que j'apprécie la compagnie d'autrui ?</p> |
| <p>Connaissances et sensibilité interculturelles</p> | <p>Suis-je conscient de mes propres origines culturelles ? Est-ce que je sais les apprécier et est-ce que j'en connais les limites culturelles ?</p> <p>Suis-je conscient de la nature des différences culturelles ?</p> <p>Suis-je respectueux et tolérant face aux différences culturelles ?</p> <p>Est-ce que je m'informe sur d'autres cultures et suis-je capable de reconnaître les liens qui peuvent exister entre elles ?</p> <p>Suis-je capable d'identifier des aspects subtils de ma propre culture ?</p> <p>Suis-je assez flexible pour voir des valeurs différentes telles qu'elles sont dans le contexte d'un autre filtre culturel (et non à partir de ma propre perspective culturelle) ?</p> <p>Ai-je connaissance des normes, coutumes, religions, œuvres d'art, habitudes quotidiennes et codes de différentes cultures ?</p> <p>Est-ce que j'informe sur mes racines tout en m'efforçant de surmonter des points de vue étroitement nationaux ou locaux ?</p> <p>Suis-je capable de communiquer avec les autres en utilisant leur mode d'expression ?</p> <p>Est-ce que je favorise la communication interculturelle ?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Suis-je prêt à m'ouvrir émotionnellement et intellectuellement à ce qui m'est étranger et inconnu ?</p> <p>Est-ce que je m'efforce de surmonter l'appréhension interculturelle ?</p> <p>Est-ce que je me sens à l'aise dans des environnements culturels différents ?</p> <p>Est-ce que j'essaie d'élargir mes horizons ?</p> <p>Suis-je capable de voir le monde selon différentes perspectives ?</p> <p>Est-ce que je sais aborder les rencontres interculturelles (par exemple par l'autoreprésentation, la coopération, la gestion des malentendus et des interprétations erronées ainsi que des conflits) ?</p> <p>Est-ce que j'apprends à activer et appliquer des connaissances factuelles et stratégiques dans des situations où il faut traiter des questions interculturelles et résoudre des tâches dans la coopération ?</p> <p>Suis-je capable de retirer quelque chose des différences culturelles ?</p> <p>Suis-je capable de m'intéresser aux différences comme aux caractéristiques communes ?</p> <p>Est-ce que je mets en place un relativisme culturel ?</p> <p>La réciprocité est-elle quelque chose que je cherche à développer dans les rencontres avec des gens d'autres cultures (par les échanges, l'interaction et la confiance mutuelle) ?</p> <p>Suis-je capable d'acquérir des connaissances par l'apprentissage interactif ?</p> <p>Est-ce que je mets l'accent sur le codéveloppement des connaissances et la résolution collective des problèmes ?</p> <p>Est-ce que je développe un jugement raisonné ?</p> <p>Est-ce que je travaille sur des projets communs ?</p> <p>Suis-je capable de m'aventurer dans le monde des autres, d'essayer d'adopter leur position et de les comprendre « de l'intérieur » ?</p> <p>Est-ce que j'essaie de comprendre « les autres » dans leurs propres contextes socioculturels et de me rendre compte que ce qui peut me sembler « étrange » peut être « normal » pour eux ?</p> <p>Suis-je capable de reconnaître et de déceler des signes émotionnels ?</p> <p>Suis-je capable de reconnaître différentes façons de communiquer (dans différentes langues ou en utilisant une langue de différentes manières) ?</p> <p>Ai-je la volonté et la capacité de coopérer avec les autres en vue</p> |
|--|--|

Quel cadre pour l'éducation interculturelle ?

| | |
|--|---|
| | <p>d'améliorer les choses ?</p> <p>Est-ce que je développe ma tolérance face à l'ambiguïté ?</p> <p>Est-ce que je développe mon ouverture émotionnelle ?</p> <p>Est-ce que je développe mes capacités d'analyse selon une multiplicité de perspectives ?</p> <p>Est-ce que je développe ma capacité de centrage et de décentrage ?</p> <p>Est-ce que je développe ma compétence linguistique ?</p> <p>Suis-je capable de m'abstenir d'interprétations, de suppositions et de jugements automatiques ?</p> <p>Suis-je capable de sortir de mon propre cadre de référence ?</p> <p>Suis-je disposé à expliquer des choses qui sont évidentes pour moi ?</p> <p>Suis-je disposé à écouter et à répondre à des questions ?</p> <p>Suis-je disposé à exercer un esprit critique ?</p> <p>Suis-je ouvert à des discussions et à des échanges de vues sur des jugements de valeur ?</p> <p>Suis-je à la recherche de solutions au lieu de me concentrer sur les problèmes ?</p> <p>Suis-je capable de mettre en place des stratégies pour résoudre les conflits ?</p> <p>Suis-je capable d'apprendre quelque chose des controverses et des conflits ?</p> <p>Est-ce que je favorise la résolution des conflits par des méthodes non violentes ?</p> <p>Ai-je des identités multiples (est-ce que je développe ma propre identité à partir de plusieurs cultures) ?</p> |
| Sensibilisation aux problèmes mondiaux | <p>Suis-je capable d'empathie à l'égard des perspectives de personnes venant d'autres pays ?</p> <p>Suis-je conscient des crises qui attendent l'humanité ?</p> <p>Est-ce que je m'informe au sujet de l'état du monde ?</p> <p>Ai-je conscience de tout ce qui lie l'ensemble du monde ?</p> <p>Est-ce que je réfléchis à des solutions aux problèmes mondiaux ?</p> <p>Ai-je le sentiment d'appartenir à des ensembles plus vastes, comme l'Europe ou le monde ?</p> |

Indicateurs institutionnels

| | |
|--------------------|---|
| Au niveau national | <p>Travaillons-nous à développer la coopération entre différents groupes ethniques et sociaux dans notre pays ?</p> <p>Encourageons-nous la solidarité internationale ?</p> <p>Explorons-nous de nouvelles formes de coexistence et de coopération avec d'autres cultures ?</p> <p>Mettons-nous en place une manière durable de vivre ensemble dans des sociétés multiculturelles (en favorisant par exemple la compréhension, le respect et le dialogue entre différents groupes culturels) ?</p> <p>Développons-nous l'enrichissement mutuel (apprendre et tirer avantage les uns des autres) ?</p> <p>Développons-nous le relativisme culturel (l'égalité des cultures et la non-discrimination) ?</p> <p>Soutenons-nous la diversité / le pluralisme (l'absence de discrimination et d'exclusion, mais aussi l'utilisation créative du pluralisme et l'acceptation mutuelle de la diversité) ?</p> <p>Développons-nous l'interaction entre différents groupes de personnes (par des programmes d'apprentissage conjoints ou le traitement de questions et de conflits interculturels) ?</p> <p>Soutenons-nous le développement de nouvelles identités collectives (telles que la citoyenneté européenne ou la citoyenneté mondiale) ?</p> <p>Développons-nous le métissage des cultures (le développement de valeurs, de comportements et de façons de vivre ensemble qui tirent parti du pluralisme culturel) ?</p> <p>Encourageons-nous le dialogue interconfessionnel/ œcuménique (la communication entre les différentes communautés religieuses) ?</p> <p>Développons-nous un apprentissage collaboratif (apprendre ensemble et apprendre les uns des autres, projets, etc.) ?</p> <p>Mettons-nous au point des indicateurs et des outils d'auto-évaluation à des fins de développement des établissements d'enseignement ?</p> <p>Offrons-nous des activités culturelles valorisant la diversité des expressions culturelles et contribuant à la tolérance, à la compréhension mutuelle et au respect ?</p> <p>Donnons-nous aux enfants et aux jeunes la possibilité de se rencontrer et d'interagir avec leurs pairs de cultures différentes (dans les jardins d'enfants, les écoles et les clubs de jeunes) ?</p> <p>Encourageons-nous la coopération et la mise en réseau dans le domaine de l'éducation et les échanges d'élèves à tous les niveaux ?</p> |
|--------------------|---|

Quel cadre pour l'éducation interculturelle ?

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>Encourageons-nous des programmes et des échanges culturels adaptés ?</p> <p>Elaborons-nous des réglementations et des politiques destinées à soutenir les échanges interculturels (par exemple, pour ce qui est des conditions applicables en matière de visas, de permis de travail et de résidence) ?</p> <p>Donnons-nous les moyens aux jeunes de participer activement à des processus démocratiques de façon à ce qu'ils puissent contribuer à la promotion des valeurs fondamentales ?</p> |
| <p>Au niveau des établissements</p> | <p>Participons-nous à l'accueil d'élèves étrangers dans le cadre d'échanges culturels ?</p> <p>Respectons-nous l'identité culturelle de nos apprenants ?</p> <p>Apportons-nous aux apprenants les connaissances, attitudes et compétences culturelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour qu'ils puissent se préparer à participer activement et pleinement à la vie de la société, - qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels, religieux et nationaux ? <p>Encourageons-nous l'autonomisation, l'engagement et la contribution de l'ensemble des élèves, des parents et du personnel pour améliorer l'environnement scolaire ?</p> <p>Favorisons-nous la participation des enseignants, de la direction et des élèves à des expériences interculturelles (à l'école et en dehors) ?</p> <p>Favorisons-nous une gouvernance et un management tenant compte des questions culturelles ?</p> <p>Mettons-nous en place un processus décisionnel responsable et ouvert à tous ?</p> <p>Favorisons-nous une atmosphère de confiance, d'appropriation et de responsabilité partagée entre toutes les parties prenantes ?</p> <p>Associons-nous les parents appartenant à une minorité ethnique aux activités scolaires et à la prise de décision collective ?</p> <p>Offrons-nous des possibilités d'apprentissage, des discussions de groupe ouvertes et des activités expérimentales qui encouragent l'interdépendance plus que la compétition et la hiérarchie ?</p> <p>Favorisons-nous la diversité et l'interculturalité dans le développement de l'établissement ?</p> <p>Avons-nous un mode de gestion centré sur les établissements qui permet la résolution des problèmes au niveau local, un processus décisionnel tenant compte des considérations culturelles et des mesures en faveur de la diversité ?</p> <p>Notre établissement encourage-t-il la clarification des valeurs,</p> |

La compétence interculturelle pour tous

| | |
|--|--|
| | <p>l'esprit d'équipe, le dialogue et la compréhension mutuelle ?</p> <p>Proposons-nous un environnement scolaire intégré, mixte et interculturel afin de réduire la distance sociale entre les apprenants issus de différentes origines culturelles et ethniques ?</p> <p>Constituons-nous des équipes variées (avec les apprenants, le personnel et les représentants des parents) pour traiter les questions de gouvernance et de management ?</p> <p>Encourageons-nous les élèves à participer à des conseils de représentants, des organes de direction et des équipes de médiation pour résoudre les conflits ?</p> <p>Favorisons-nous la participation des élèves à la prise de décision responsable et démocratique ?</p> <p>Permettons-nous aux parties prenantes de repérer et d'éliminer toute discrimination institutionnelle ainsi que des formes dissimulées de préjugés et de marginalisation ?</p> <p>Proposons-nous aux élèves des services de conseils, de tutorat et de développement personnel pour les aider à faire face aux conflits, à la discrimination, à la pression par les pairs, à la frustration, etc. ?</p> <p>Empêchons-nous toute ségrégation (masquée ou indirecte), consistant par exemple à placer les élèves de minorités ethniques dans des classes spéciales ?</p> <p>Le contenu implicite des programmes, l'éthos de l'établissement, sa culture organisationnelle et la vie de l'école font-ils partie des indicateurs de qualité ?</p> <p>Utilisons-nous des méthodes réflexives et d'auto-analyse comme instruments d'amélioration institutionnelle ?</p> <p>La prise de décision interne est-elle organisée en s'appuyant sur des sources variées ?</p> <p>Facilitons-nous l'accès général à la vie institutionnelle sur le fondement de la démocratie et des droits de l'homme ?</p> <p>Encourageons-nous les apprenants à examiner différentes questions, telles que les attitudes à l'égard des autres élèves, le climat scolaire et d'autres aspects plus informels du cursus ?</p> <p>Donnons-nous aux apprenants la possibilité de développer leurs compétences plurilingues ?</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Au niveau de l'élaboration des programmes</p> | <p>Les thématiques que nous choisissons tiennent-elles compte de l'environnement éducatif multilingue ?</p> <p>Encourageons-nous l'emploi de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur les apprenants (par exemple, l'apprentissage par la découverte, l'apprentissage centré sur les projets, les jeux de rôle, à la négociation des positions et des points de vue) ?</p> <p>Mettons-nous au point des méthodes pour apprendre à gérer l'altérité et la différence ?</p> <p>Encourageons-nous les apprenants à développer des loyautés en dehors de leur foyer et de leur pays ?</p> <p>Offrons-nous aux élèves des possibilités de rencontrer des personnes ayant des origines culturelles, des capacités, des intérêts et des besoins différents des leurs ?</p> <p>L'éducation interculturelle est-elle inscrite en tant qu'objectif dans les programmes à tous les niveaux de l'éducation formelle ?</p> <p>Encourageons-nous la promotion de programmes non ethnocentrés, fondés sur les principes de la non-discrimination, du pluralisme et du relativisme culturel ?</p> <p>Créons-nous des situations d'apprentissage interculturel spécifiques (par exemple des confrontations avec l'inconnu) ?</p> <p>Encourageons-nous la compréhension des différences culturelles dans un contexte significatif (apprendre des différences et de la multiplicité des perspectives) ?</p> <p>Les programmes sont-ils suffisamment flexibles pour que les écoles puissent s'y adapter en tenant compte à la fois des conditions et des besoins locaux, ainsi que des particularités culturelles ?</p> <p>Les programmes peuvent-ils être élargis de façon à y associer une offre privée et alternative (sans affecter le cœur des programmes et la cohésion générale de l'offre éducative) ?</p> <p>Enseignons-nous les aptitudes et les compétences sociales nécessaires à l'apprentissage de la démocratie (tels que la capacité de prendre part à un débat public ou de résoudre des conflits) ?</p> <p>Les programmes prévoient-ils des possibilités d'offre multiculturelle, de communication interculturelle et de rencontres avec d'autres pays ?</p> <p>Mesurons-nous les résultats scolaires dans des matières liées à la citoyenneté (éducation civique, histoire, sciences sociales et politiques) ?</p> <p>Valorisons-nous les rencontres interculturelles et les situations d'apprentissage expérimentales générées dans le cadre de</p> |
|--|--|

La compétence interculturelle pour tous

| | |
|--|---|
| | <p>l'éducation non formelle (échanges, visites, projets) ?</p> <p>Des modules et programmes de formation spécialisés, ainsi que des thèmes transversaux ayant un contenu « européen », sont-ils prévus dans les programmes ?</p> <p>Mettons-nous au point des outils pour encourager les élèves à exercer leur esprit critique, notamment une réflexion critique sur leurs propres réactions et attitudes à l'égard d'autres cultures ?</p> <p>Des échanges scolaires et dans les familles sont-ils prévus dans le programme d'études ?</p> |
| <p>Au niveau de la formation des enseignants</p> | <p>Développons-nous la sensibilité des stagiaires aux questions interculturelles et leur connaissance de cette thématique ?</p> <p>Encourageons-nous les stagiaires à faire preuve d'empathie envers les autres ?</p> <p>Améliorons-nous la capacité des stagiaires à traiter avec efficacité et équité la dimension interculturelle ?</p> <p>Aidons-nous les stagiaires à être productifs et constructifs ?</p> <p>Encourageons-nous les stagiaires à passer d'une pratique individuelle à une action qui façonne la pratique sociétale ?</p> <p>Organisons-nous des sessions de formation axées sur la diversité, la sensibilité sociale, l'ouverture culturelle et les exigences en matière de qualité dans le cadre des programmes de développement du personnel ?</p> <p>Proposons-nous des formations professionnelles aux enseignants, à la fois pour atteindre des objectifs proactifs (comme la constitution d'une communauté d'apprentissage) et répondre à des besoins (par exemple la résolution des conflits) ?</p> <p>Favorisons-nous les compétences interculturelles, à la fois dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue ?</p> <p>Préparons-nous les enseignants à mettre au point des matériels pédagogiques promouvant un enseignement tenant compte des aspects culturels ?</p> <p>Fournissons-nous aux enseignants dans différentes matières des méthodes et des ressources facilitant l'apprentissage délibératoire, la compréhension critique, le travail en équipe, la gestion des conflits et l'analyse selon des perspectives multiples (en particulier pour traiter les questions controversées et délicates en cours) ?</p> <p>Formons-nous les enseignants à garantir des conditions d'apprentissage sûres ?</p> <p>Offrons-nous aux stagiaires des stratégies éducatives et des méthodes de travail qui les aident à gérer des situations causées par la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme et la marginalisation ?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Formons-nous les enseignants au règlement pacifique des conflits ?</p> <p>Encourageons-nous les stagiaires à faire face à des situations difficiles qui peuvent se présenter dans le cadre de rencontres interpersonnelles et informelles (menaces verbales, intimidation sexuelle...) ?</p> <p>Le regard des enseignants sur eux-mêmes et l'autodéveloppement des praticiens sont-ils considérés comme des éléments de l'assurance qualité dans l'éducation ?</p> <p>Faisons-nous en sorte que la formation des enseignants soit dispensée en milieu scolaire afin de traiter les questions revêtant une importance pour la communauté locale, telles que les spécificités culturelles, le développement des communautés ou tout autre besoin d'apprentissage particulier ?</p> <p>Développons-nous les compétences nécessaires en vue d'actualiser les compétences professionnelles requises par différents groupes d'apprenants ?</p> <p>Permettons-nous aux enseignants d'acquérir des compétences dans le domaine des nouveaux médias afin d'encourager les élèves à participer à l'apprentissage interactif en ligne et la constitution d'un savoir collectif ?</p> <p>Préparons-nous les enseignants à appliquer et évaluer graduellement des objectifs non cognitifs d'éducation à la citoyenneté et aux valeurs ?</p> <p>Formons-nous les enseignants à évaluer les expériences sociales et culturelles antérieures des élèves et leurs besoins d'apprentissage spécifiques (par exemple leurs compétences linguistiques et civiques, la distance sociale) ?</p> <p>Préparons-nous des instruments d'assurance qualité inspirés par l'éducation à la citoyenneté démocratique et prenant en compte la dimension interculturelle ?</p> <p>Formons-nous les enseignants à motiver les apprenants pour les amener à changer et à changer leur environnement ?</p> |
|--|--|

Références

Le présent article s'appuie sur les documents suivants :

Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité de dignité, lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008.

Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Strasbourg.

Neuner G. (2012), Les dimensions de l'éducation interculturelle, dans Huber, J. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle pour tous : Apprendre à vivre dans un monde pluriel*. Editions du Conseil de l'Europe.

Ruffino R. (2012), Education interculturelle et échanges d'élèves, dans Huber, J. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle pour tous : Apprendre à vivre dans un monde pluriel*, Editions du Conseil de l'Europe.

Teutsch R. (2012), Education interculturelle et partenariats scolaires, dans Huber, J. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle pour tous : Apprendre à vivre dans un monde pluriel*, Editions du Conseil de l'Europe.

Chapitre deux

Echanges, partenariats et reconnaissance

Education interculturelle et échanges d'élèves

Roberto Ruffino

Le Conseil de l'Europe devrait prendre pour modèles ses travaux sur la participation et la mobilité des jeunes (...). Il conviendrait d'examiner la possibilité de lancer une vaste gamme d'échanges scolaires à vocation éducative interculturelle, tant en Europe qu'avec d'autres pays (...).

Déclaration de Wrocław sur 50 ans de coopération culturelle européenne – 10 décembre 2004

La mondialisation a atteint un point de non-retour. Nous sommes désormais tous dépendants les uns des autres et le seul choix que nous ayons est de partager notre vulnérabilité comme notre sécurité. Ou nous nageons ensemble, ou nous nous noyons ensemble (...). En ce sens, la mondialisation pourrait devenir une bénédiction : jamais pareille chance ne s'est présentée à l'humanité (...). Nous devons apprendre à élargir notre identité à l'échelle de la planète, à l'échelle de l'humanité.

Zygmunt Bauman (2004), *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*, Polity Press, Cambridge.

1. L'heure est à l'éducation interculturelle à travers les échanges d'élèves

Lors de la réunion du G8 qui s'est tenue en juin 2006 à Moscou, les ministres de l'Education des pays qui y étaient représentés ont signé un document contenant les points suivants :

§8. Les ministres ont reconnu que l'internationalisation de l'éducation est une réalité. Ils ont convenu de promouvoir une éducation novatrice transfrontière, dans le but d'améliorer la compréhension entre les pays, la transparence et la transférabilité des titres de compétence, et de resserrer la coopération en matière d'assurance de la qualité et de reconnaissance professionnelle.

§9. Les ministres ont souligné l'importance de la mobilité internationale en éducation, que ce soit sous forme d'échanges officiels ou sur une base volontaire. Ils ont encouragé la multiplication des échanges et des interactions à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.

Ce n'est là que l'une des nombreuses déclarations récemment faites par des gouvernements, des organisations internationales, des éducateurs, des responsables politiques et des chefs d'entreprise, qui soulignent l'importance d'une « mondialisation » de l'éducation grâce aux échanges d'élèves et d'enseignants, dans le but d'améliorer la compréhension internationale et la

communication à travers le monde. Ces appels ont été lancés en réaction à divers phénomènes de notre époque : la technologie abolit la distance dans les transports et la communication, l'activité économique et politique s'élargit pour englober la planète toute entière et l'on craint qu'un « choc de civilisations » puisse contrecarrer ces processus et dresser de nouveaux murs entre groupes ethniques et religieux.

La nécessité d'approfondir la compréhension interculturelle est particulièrement pressante en Europe, où le processus d'unification politique concerne de plus en plus de pays depuis la fin de l'affrontement politique est-ouest, en 1989. Des nations de langue, de religion et de traditions différentes sont amenées à cohabiter sous le toit d'une législation commune, dans une ère nouvelle de participation et de démocratie, sans partager la même langue et la même culture et – parfois – sans même comprendre le rôle joué par les différences culturelles dans la vie et la communication de tous les jours.

Lors de la Conférence de clôture du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne⁵, les ministres des Etats membres du Conseil de l'Europe ont déclaré :

Nous sommes déterminés, en particulier, à promouvoir une culture démocratique, étayant la loi et les institutions et impliquant activement la société civile et les citoyens, et à faire en sorte que la diversité soit source d'enrichissement mutuel, en favorisant le dialogue politique, interculturel et interreligieux.

De nombreux paragraphes de la déclaration de Faro (« Dialogue interculturel : aller de l'avant ») appellent au dialogue et à l'éducation interculturels, en invitant par exemple à « renforcer la coopération entre les organisations internationales et régionales compétentes et avec la société civile – en particulier les jeunes », ainsi que « toutes les possibilités de formation des éducateurs dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme, de l'histoire, de l'éducation interculturelle » « et à lancer un processus visant à développer le dialogue interculturel (...) ».

En Europe, de multiples initiatives ont tenté de promouvoir la compréhension interculturelle via l'éducation et les échanges éducatifs, notamment dans le cadre des programmes « Socrates » et « Leonardo » de l'Union européenne. Ces dernières années, le plan d'action pour la mobilité, adopté en 2000 par le Conseil de Nice, et la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001, ont été à l'origine d'une série de mesures à prendre par les Etats membres et la Commission. Le « programme de travail sur les objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe » (« Education et

⁵ Conseil de l'Europe (2005), Conférence de clôture du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne (Faro, 27-28 octobre 2005) : Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel (CM(2005)164).

formation 2010 ») approuvé par le Conseil européen de Barcelone en 2002 visait notamment à accroître la mobilité et les échanges à des fins d'éducation et de formation. La Charte européenne de qualité pour la mobilité⁶, récemment adoptée, insiste sur un certain nombre de principes régissant la mise en œuvre de programmes d'échanges de jeunes, qui sont utiles à cette étude comme aux futures activités du Conseil de l'Europe, même si certains d'entre eux s'appliquent peut-être moins à la mobilité des élèves qu'à celle d'autres groupes (jeunes travailleurs, etc.).

Un programme « Erasmus Junior », destiné aux élèves du secondaire, a été lancé en 2007-2013 dans le cadre du nouveau « programme intégré d'apprentissage tout au long de la vie » de l'Union européenne (sous-programme Comenius) : un appel d'offre pour une étude préliminaire sur la mobilité individuelle des élèves a été publié.

D'autres mesures ont été adoptées pour améliorer la communication et les échanges interculturels entre l'Europe et ses voisins de la région méditerranéenne, telle la création de la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures, sise à Alexandrie (Egypte). Cette fondation réunit 35 réseaux nationaux établis par les partenaires euro-méditerranéens. Rassembler des hommes et des organisations des deux côtés de la Méditerranée est le principal objectif de la fondation, qui attache une importance particulière à l'épanouissement de la personnalité humaine, les jeunes étant son principal groupe cible. Une autre de ses priorités est de promouvoir la tolérance parmi les peuples en renforçant les échanges entre membres de sociétés diverses.

Les affaires du monde ne gravitent pas autour de la seule région de l'Atlantique Nord, mais comptant aussi des acteurs clés en Asie, au Moyen-Orient et en Amérique latine, la nécessité de dispenser une éducation interculturelle grâce à la mobilité des élèves et des étudiants se ressent également au niveau mondial. Voici une déclaration tirée du document intitulé « 50 ans de la Convention culturelle européenne », pp.26-27 :

À l'heure de la mondialisation, ce dialogue ne saurait se limiter au « Vieux continent ». L'Europe doit dialoguer avec le monde, sans fuir ses responsabilités historiques et son rôle économique actuel, sans complaisance néanmoins face à toutes les violations des droits de l'homme. Là encore, il est primordial d'offrir aux jeunes des possibilités de rencontres, des espaces de réflexion commune car les jeunes sont ceux qui construisent leur vie dans ce cadre mondialisé. (...) « L'universel, c'est le local moins les murs », écrivait Torga. Ce champ ouvert, les jeunes doivent avoir les moyens de l'explorer (...).

⁶ Recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation : Charte européenne de qualité pour la mobilité (2006).

Le rapport remis par Jacques Delors à l'UNESCO⁷ (1997) était un vibrant plaidoyer appelant à considérer l'éducation dans un contexte plus large et à modifier les systèmes éducatifs de manière à ce qu'ils puissent apaiser les tensions qui règnent dans le monde actuel. La mondialisation de la culture étant l'une de ces tensions, il faut trouver de nouveaux moyens pour enseigner la compréhension mutuelle, la responsabilité envers l'humanité et la solidarité, ainsi que la capacité à accepter les différences culturelles et spirituelles et à vivre avec.

Le fait que l'année 2008 ait été déclarée « Année européenne du dialogue interculturel » avec le plein appui du Conseil de l'Europe⁸ n'a rien d'un hasard. « Nous (les ministres) soutenons la proposition de la Commission européenne de déclarer 2008 Année européenne du dialogue interculturel ».

2. Le Conseil de l'Europe ouvre la voie

La première Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires a été soutenue par le Conseil de l'Europe et signée en 1953, un an avant la signature de la Convention culturelle européenne. Grâce à l'inauguration du premier Centre européen de la jeunesse, à Strasbourg, en 1972, le thème de la mobilité des jeunes a davantage suscité l'attention. Trois ans auparavant, le programme de formation continue des enseignants et autres personnels éducatifs a été l'occasion d'un partage de bonnes pratiques entre enseignants des Etats membres, y compris dans le domaine des échanges d'élèves.

C'est dans ce cadre que le Conseil de l'Europe a lancé le concept et la pratique de l'éducation interculturelle en Europe. À la fin des années 1970 et au début des années 1980, nombre de séminaires, colloques, cours de formation et publications ont abordé la question de la formation interculturelle des enseignants et ont signalé les bonnes pratiques à mettre en œuvre en classe. Rappelons ici les précieux dossiers d'information socioculturelle pour les enseignants des pays accueillant les enfants de travailleurs immigrés et ceux portant sur la situation socio-culturelle des immigrés et de leur familles (1978-1981), dont beaucoup ont été constitués lors de séminaires organisés à l'Académie de Donaueschingen, grâce à une subvention du Gouvernement allemand. Un symposium de clôture sur la formation interculturelle des

⁷ Delors J. (ed.) (1997), L'éducation : un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, Editions UNESCO, Paris.

⁸ Voir Déclaration de Faro ci-dessus.

enseignants s'est tenu à L'Aquila (Italie), du 10 au 14 mai 1982, et un recueil⁹ est paru en août 1983.

À la même époque, le sujet de l'éducation interculturelle qui, jusqu'alors, intéressait essentiellement les éducateurs intervenant auprès des enfants de travailleurs immigrés, a également commencé à être étudié dans le cadre des échanges éducatifs, à la faveur d'une série de colloques parrainés par le Centre européen de la jeunesse et la Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel (EFIL): « Mobilité des jeunes et éducation » (1978), « Compétences culturelles et communication interculturelle » (1981), « Des valeurs communes pour l'humanité ? » (1985). Plus tard, tout au long des années 1990, le réseau Liens et échanges scolaires a étudié les questions de contenu relatives aux échanges éducatifs. Il a mis sur pied des projets pilotes et formulé d'intéressantes lignes directrices liant les échanges à l'éducation interculturelle.

L'un de ces projets (parrainés par le Conseil de l'Europe) s'intitulait Eurovision (1994-1998). Il a mobilisé des élèves de six pays européens (Autriche, Croatie, Chypre, Estonie, France et Irlande) et de deux pays non européens (Canada et Tunisie) et conçu une série d'exercices d'apprentissage interculturel autour de l'idée de l'Europe. Un autre projet a pu être réalisé grâce à une subvention du Gouvernement norvégien qui a permis au Conseil de l'Europe de parrainer un programme pilote d'échanges entre élèves d'écoles secondaires de pays d'Europe de l'Est et de l'Ouest. Le projet ESSSE (Echanges d'élèves du secondaire) s'est étalé sur cinq ans (1997-2001) et est décrit comme un exemple de bonne pratique dans la Charte européenne de qualité pour la mobilité, susmentionnée.

L'éducation interculturelle a également été traitée dans le cadre de la Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance. Un « kit pédagogique » a été publié en 1995 (« Tous différents, tous égaux : Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes »).

Des initiatives telles que le projet sur « la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire », la Journée européenne annuelle des langues, le projet sur « l'éducation des enfants roms/tziganes » ou encore celui intitulé « l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme », n'étaient pas seulement interdisciplinaires, mais aussi interculturelles dans leurs approches.

Au fil des ans, le sentiment que l'éducation interculturelle pourrait contribuer à bâtir une société stable et cohésive en Europe a gagné du terrain – les

⁹ Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle (2003), *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe : éducation des enfants migrants* (DECS/EGT(83)62), Strasbourg.

institutions ayant pris conscience du risque de faire fusionner des nationalités et des cultures qui n'avaient jamais cohabité pacifiquement mais avaient au contraire été éduquées à voir leurs voisins comme des ennemis.

Depuis quelques années, le concept d'éducation interculturelle est en fait de plus en plus souvent associé à l'éducation à la citoyenneté européenne et mondiale, comme on peut le constater dans la Déclaration de Faro (2005) précitée, qui appelle au « ...renforcement de toutes les possibilités de formation des éducateurs dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme, de l'histoire, de l'éducation interculturelle ».

La déclaration des ministres européens de l'Education (Athènes, 10-12 novembre 2003) a reconnu « le rôle de l'éducation interculturelle et la contribution majeure du Conseil de l'Europe dans le maintien et le développement de l'unité et de la diversité de nos sociétés européennes » et enjoint le Conseil de l'Europe « d'axer son programme de travail sur la mise en valeur de la qualité de l'éducation en tant que réponse aux défis de la diversité de nos sociétés, en faisant de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation interculturelle des éléments notables des politiques éducatives ».

La déclaration, très détaillée, recommande de procéder à une « recherche conceptuelle sur l'éducation interculturelle », de « faire comprendre la dimension européenne de l'éducation dans le contexte de la mondialisation », afin de développer « des méthodes d'apprentissage et des supports didactiques (...) permettant de prendre en compte la dimension interculturelle des curricula », de « diffuser les exemples de bonne pratique » et « d'encourager les Etats membres à introduire, dans leurs politiques éducatives, la dimension interculturelle (...) ».

La Déclaration de Wrocław sur 50 ans de coopération culturelle européenne en Europe¹⁰ a souligné la nécessité de favoriser la diversité culturelle et de créer des valeurs communes en Europe. Il nous faut définir une identité européenne commune afin de bâtir un avenir européen commun et d'assurer la cohésion de la société en reconnaissant les différentes traditions culturelles :

Il nous faut intégrer le dialogue interculturel – y compris dans sa dimension interreligieuse – dans la politique européenne, dans le respect des principes sur lesquels sont fondées nos sociétés.

Ce programme devait être conçu en coopération avec l'Union européenne et l'UNESCO. Un paragraphe consacré à la « mobilité » appelle à un vaste

¹⁰ Conseil de l'Europe (2004), *Déclaration de Wrocław sur 50 ans de coopération culturelle européenne*, adoptée lors de la conférence d'ouverture des célébrations du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne, Wrocław, 9-10 décembre 2004 (CM(2004)223 Addendum 1).

programme d'échanges interculturels et pédagogiques pour les élèves du secondaire, en Europe et dans les pays voisins.

3. Pratiques passées et actuelles en matière d'échanges éducatifs d'élèves en Europe

3.1. Un bref aperçu des échanges d'élèves depuis la seconde guerre mondiale

Ce chapitre a pour but d'étudier comment la mobilité internationale des élèves peut aider les participants à acquérir des compétences culturelles ou, en d'autres termes, à être capables de saisir les différences culturelles et à considérer leur propre culture dans le contexte des autres cultures. Il propose également divers moyens de favoriser ce type de mobilité.

Le présent article traite uniquement de projets et programmes relatifs à l'enseignement en classe. La plupart des activités internationales de jeunesse menées ces 50 dernières années consistaient en des activités extrascolaires se déroulant le plus souvent pendant les vacances d'été. Des millions de jeunes Européens ont pris part à des cours de langue, événements sportifs, chantiers, emplois bénévoles ou visites touristiques, que ce soit sous forme structurée ou non structurée. Bien que ces activités aient également pu se solder par des expériences interculturelles fructueuses, cette étude n'y est pas spécifiquement consacrée.

À la fin de la seconde guerre mondiale, les échanges internationaux – très peu nombreux – étaient réservés aux étudiants des universités. En dehors des étudiants voyageant par leurs propres moyens, quelques gouvernements octroyaient des bourses aux étudiants étrangers qui venaient dans le pays pour y suivre des études supérieures. Cette générosité s'expliquait essentiellement par la volonté d'améliorer leur image nationale et de mieux faire connaître leur langue nationale. Depuis, les accords culturels bilatéraux entre Etats et instituts culturels nationaux à l'étranger ont évolué pour favoriser aussi les activités interculturelles, bien qu'ils visent avant tout à « vendre » la culture nationale hors des frontières.

Dans ce contexte, trois événements de niveau gouvernemental méritent d'être mentionnés. En 1948, le Royaume-Uni a créé le Bureau central de visite et d'échanges éducatifs et, en 1963, les Gouvernements français et allemand ont ouvert l'Office franco-allemand pour la jeunesse. En 1983, le Sommet du G7 qui s'est déroulé à Williamsburg a lancé un programme d'échanges de jeunes associant la France, l'Allemagne, l'Italie, le Royaume-Uni, le Japon, le Canada

et les Etats-Unis. Ces initiatives ont influé de diverses manières sur les échanges éducatifs et ce, même dans des pays non directement concernés.

Certains gouvernements régionaux ont également pris les devants en encourageant les échanges éducatifs et sont devenus des partenaires dynamiques de projets bilatéraux et multilatéraux, notamment en Allemagne et en Italie. Le jumelage de villes et de régions a favorisé ce type d'activités, même s'il s'agit bien davantage de projets extrascolaires que d'actions concernant la mobilité dans le cadre scolaire.

Les organisations intergouvernementales ont naturellement été plus actives dans ce secteur. L'UNESCO offrait un espace de débat idéalement neutre, où institutions et ONG pouvaient se rencontrer et discuter de questions relatives à l'enseignement international. Le programme de subventions et d'aide au voyage destiné aux animateurs de groupes de jeunes et d'étudiants a été mis sur pied en 1951. Le projet des écoles associées a été lancé par l'UNESCO en 1953 pour promouvoir des programmes en faveur de la compréhension internationale et faciliter les échanges entre enseignants, élèves et matériels pédagogiques par-delà les frontières. Pendant plusieurs dizaines d'années, l'annuaire *Etudes à l'étranger* a été la seule source d'informations fiable pour les élèves désireux d'étudier dans d'autres pays que le leur. Dès les années 1970, divers projets de recherche ont été financés dans le domaine de la communication interculturelle. La plus importante réunion mondiale sur les échanges éducatifs pour la jeunesse, réunissant des représentants des gouvernements et des ONG, a été organisée par l'UNESCO à Rome, en 1987.

Les travaux du Conseil de l'Europe ont également été très utiles, comme le montre la partie précédente.

L'Union européenne joue elle aussi un rôle de premier plan dans la promotion et le soutien de la mobilité des jeunes en Europe. Elle a commencé en 1964 en organisant un échange entre jeunes agriculteurs et a poursuivi en 1977 avec des jeunes travailleurs. Elle a ensuite mis en place de nombreux échanges entre étudiants du supérieur (*Erasmus* 1985), jeunes professionnels et stagiaires, et enseignants et éducateurs. Ces échanges se font aujourd'hui sous la forme de programmes que nous connaissons bien : « Leonardo », « Socrates » et « Grundtvig ». L'UE a par ailleurs démarré un « programme d'apprentissage tout au long de la vie » en 2007. Sa contribution ne se limite pas à fournir des financements ou des structures, mais aussi des idées, des normes et des matériaux qui influent sur les législations nationales et les institutions pédagogiques, que ce soit dans les Etats membres, dans d'autres pays d'Europe ou ailleurs dans le monde.

Pour ce qui est de l'âge, ces programmes de l'UE s'adressent aux jeunes entre 15 et 29 ans. Nombre d'entre eux sont des élèves du secondaire âgés de 15 à 18 ans et aujourd'hui, de plus en plus de projets ciblent les élèves des collèges et même des écoles élémentaires.

Aussi, depuis les années 1980, les écoles encouragent de plus en plus la mobilité, également avec le soutien de financements des pouvoirs locaux, régionaux ou européens. L'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère ont été la motivation première de ces projets, qui s'adressaient essentiellement – pour des raisons pratiques, organisationnelles et financières – à des groupes ou à des classes, bien que le groupe présente l'inconvénient d'éviter aux élèves de se confronter personnellement à la différence, limitant ainsi l'ampleur de la rencontre interculturelle.

Les échanges individuels d'élèves ont été inventés et encouragés par les (quelques) ONG ayant choisi le domaine des échanges éducatifs : programmes interculturels de l'AFS, EFIL (Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel), *Experiment in International Living*, Jeunesse pour la compréhension, Rotary International et – pour une durée limitée – *International Christian Youth Exchange*. Dès le début des années 1980, autre conséquence du Sommet organisé à Williamsburg en 1983, qui s'est traduit par la mise à disposition de fonds importants aux Etats-Unis, de nombreux organismes commerciaux ont investi le terrain des échanges d'élèves, notamment entre l'Europe, les Etats-Unis et d'autres pays anglophones.

L'augmentation du niveau de vie et la multiplication des possibilités de séjours ont également décuplé le nombre d'élèves qui étudient à l'étranger en dehors de tout programme structuré ou gouvernemental en se faisant héberger chez des amis de la famille ou des connaissances. Il n'est pas exagéré d'imaginer qu'en Europe, le nombre de ces « élèves autonomes » pourrait égaler le nombre de ceux qui passent par des programmes publics ou des agences spécialisées.

Un autre fait nouveau, apparu dans l'après-guerre, est l'évolution de la motivation des jeunes pour les études à l'étranger. Le désir d'apprendre une langue monnayable au plan international était la principale raison pour laquelle le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne sont devenus des destinations de prédilection et des acteurs clés de la mobilité en Europe. Il est révélateur que les deux principaux organismes soutenant les échanges éducatifs en Europe aient été créés dans ces pays (le *Central Bureau for Educational Visits and Exchanges* en 1948 et l'Office franco-allemand pour la jeunesse en 1963).

Ce n'est qu'au début des années 1970¹¹ que l'éducation interculturelle a commencé à devenir un thème conducteur des échanges éducatifs, avant de devenir un leitmotiv de toute activité internationale touchant à la jeunesse et l'éducation en Europe. Pour nombre de ces activités, il y a lieu de se demander si elles débouchent réellement sur un processus de remise en cause personnelle, de curiosité envers autrui et de compréhension de l'interaction entre les deux, pour reprendre la définition de l'apprentissage interculturel formulée lors de la Conférence du Conseil de l'Europe sur l'intolérance en Europe, qui a eu lieu en 1980. Pourtant, il est de plus en plus évident qu'une période d'études dans un autre pays n'est pas seulement l'occasion d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère.

3.2. Un regard sur trois domaines de bonnes pratiques en Europe

Parmi les nombreuses expériences réalisées en Europe ces 60 dernières années, et qui ne peuvent toutes être décrites dans le cadre limité du présent rapport, il y a lieu de se pencher sur certains exemples de bonnes pratiques en matière d'échanges scolaires internationaux. Ceux-ci dépeignent comment les projets interculturels ont été planifiés, organisés, réglementés, soutenus et financés afin d'aider les concepteurs de nouvelles activités. Ce chapitre étudie donc des exemples de bonnes pratiques dans les domaines suivants :

- projets ;
- normes fixées par les Etats membres ;
- normes fixées par les institutions européennes.

Bonnes pratiques : projets

Le projet ESSSE

Ce rapport a déjà fait mention du projet ESSSE du Conseil de l'Europe. Ce projet a été décrit comme un modèle et un « exemple de bonne pratique » dans la Charte européenne de qualité pour la mobilité (2006) :

Le programme pour les échanges d'élèves du secondaire (ESSSE) est une initiative du Conseil de l'Europe, qui concerne les jeunes de la tranche d'âge 16-19 ans, issus de pays européens membres du Conseil de l'Europe. Ces jeunes passent trois mois dans un autre pays d'Europe (les échanges se font généralement entre les pays d'Europe de l'Est et ceux de l'Europe de l'Ouest), durant lesquels ils étudient dans les écoles des pays d'accueil et sont logés dans les familles.

¹¹ Le premier grand colloque organisé sur ce thème s'est tenu au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg, en 1978 (« Mobilité des jeunes et éducation »), à l'initiative de l'EFIL.

L'objectif du programme consiste à promouvoir la paix et la démocratie en Europe grâce à l'apprentissage interculturel. La responsabilité opérationnelle du programme a été déléguée à la Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel (EFIL), organisation faitière pour les antennes AFS en Europe. Les échanges sont réalisés par les organisations membres de l'EFIL, lesquelles sont des ONG bénévoles et à but non lucratif œuvrant dans le domaine des échanges de jeunesse. Au total, 23 pays européens prennent part à ce programme et, entre 1998 et 2002, 333 élèves sont partis à l'étranger dans ce cadre.

Une série de critères a été formulée afin de garantir la qualité de l'expérience d'apprentissage, dont bon nombre ont trait au soutien logistique. Le terme de « soutien logistique » englobe plusieurs aspects. Les organisations de départ fourniront des informations détaillées concernant le voyage, l'obtention des visas et permis requis dans le pays d'accueil, et d'autres documents officiels relatifs à la sécurité sociale, les assurances, etc. Entrent également dans ce terme les négociations avec les écoles pour la reconnaissance de la période d'études à l'étranger, ainsi que les procédures d'inscription des élèves à loger. De plus, toutes les organisations faisant partie du système de l'AFS ont réalisé des manuels rassemblant les informations indispensables à l'élève pour s'assurer un séjour sans encombre (que faire si l'on se perd, règles de circulation, règles pour pratiquer l'auto-stop, etc., et numéros d'urgence en cas d'accident, de maladie, de vol, etc.). Les obligations incombant aux organisations de départ et d'accueil en matière de soutien logistique ont été fixées dans une charte de qualité qui offre aux participants, parents et organisations ou institutions participantes une idée claire de ce à quoi ils peuvent s'attendre.

Le comité d'experts qui a examiné les résultats du programme ESSSE en septembre 2000 s'est dit totalement convaincu que celui-ci constituait un laboratoire pédagogique de premier plan – le mérite en revenant au Conseil de l'Europe – et que ce serait une erreur d'y mettre un terme après 2001. C'est selon lui un outil d'apprentissage pour la communauté éducative européenne qui permet de tester l'intégration européenne dans la réalité d'une salle de classe, ainsi que les difficultés réelles qui se présentent lorsque l'on passe des déclarations d'intention au transfert concret des élèves d'un système scolaire à un autre.

Le comité a insisté sur le mot « laboratoire » car les observations et conclusions à tirer de ce programme dépassaient largement le nombre de participants ; en effet, ce programme remettait en cause « l'approche consumériste » traditionnelle de l'éducation (« Je veux apprendre l'anglais parce que c'est bon pour ma carrière ») et favorisait une approche plus participative et humaniste.

L'ESSSE a également fourni un exemple remarquable (et unique) d'apprentissage linguistique allant au-delà des « langues internationales » traditionnelles d'Europe. Des élèves sont par exemple partis pour la Croatie, la République tchèque, la Hongrie, la Lettonie et, en trois mois, ont acquis une telle maîtrise de la langue de leur pays d'accueil qu'ils ont pu suivre les cours en classe. Le comité préparatoire de l'Année européenne des langues (AEL) (2001) a présenté ce programme d'échanges lors de l'ouverture de la conférence de l'AEL, qui s'est tenue en Suède du 18 au 20 février 2001, et le « Portfolio européen des langues » a également été testé avec les participants au programme ESSSE.

L'évaluation du projet ESSSE montre l'ampleur du travail à accomplir dans les écoles européennes afin de passer d'une « approche purement scolaire » de l'enseignement et des programmes à une approche plus personnalisée de l'apprentissage. Les rapports des élèves sur l'ESSSE sont d'excellents indicateurs des difficultés existantes et des directions qu'il conviendrait de suivre.

Le Réseau Liens et échanges scolaires du Conseil de l'Europe

Un autre projet du Conseil de l'Europe a été parrainé dans le cadre du réseau Liens et échanges scolaires. Appelé Eurovision (1994-1998), il concernait des élèves issus de six pays européens (Autriche, Croatie, Chypre, Estonie, France et Irlande), et de deux pays non européens (Canada et Tunisie). Il s'appuyait sur une série d'expériences de l'apprentissage interculturel tournant autour de l'idée de l'Europe et des différences de perception de l'Europe entre des personnes vivant dans ses frontières et des personnes originaires d'autres parties du monde. Le cœur du projet consistait en un « collage » des avis des élèves, rédigés dans un premier temps à la maison avant d'être comparés à ceux formulés par des élèves d'autres écoles au cours d'une réunion organisée à Strasbourg.

Après plusieurs jours de travail en commun et de formation interculturelle, huit nouveaux groupes constitués d'un élève de chaque pays ont été formés et ont chacun composé un nouveau collage de la « vision de l'Europe ». Le bilan a été long à établir et a mis en avant les différences entre une vision nationale et une vision interculturelle d'une même réalité.

Le projet a été très utile pour relier la pratique interculturelle aux aspects relatifs à l'organisation politique, à la citoyenneté, aux perspectives historiques, aux origines religieuses et à la formation des enseignants. Le premier exercice demandé aux huit porte-parole des enseignants des différents pays, qui concernait leur évaluation des 10 événements historiques les plus marquants du deuxième millénaire, a été un véritable révélateur.

Le projet était si motivant que plusieurs autres sessions ont ensuite été organisées par les écoles elles-mêmes, en France, en Estonie et à Chypre.

Le Programme « Une année à l'étranger »

La plus vaste expérimentation actuellement menée en matière de mobilité individuelle des élèves en Europe est le programme « Une année à l'étranger », géré par les 23 organisations nationales membres de la Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel.

L'EFIL est l'organisation qui regroupe les associations AFS en Europe. L'AFS est une association éducative bénévole à but non lucratif proposant des échanges à des élèves, des jeunes adultes ou des enseignants dans plus de 50 pays à travers le monde, grâce à un réseau qui compte 56 pays. Les membres de l'EFIL sont des organisations bénévoles, non-gouvernementales et à but non lucratif offrant des possibilités d'apprentissage interculturel pour aider les participants à acquérir les connaissances, les compétences et la compréhension nécessaires à la création d'un monde plus juste et pacifique. L'EFIL aide notamment ses membres à concevoir des programmes qui comblent l'écart entre la formation fournie par la plupart des systèmes éducatifs et les compétences interculturelles et visions mondiales requises pour favoriser l'harmonie dans le monde. De plus, l'EFIL coordonne diverses activités d'échanges au nom de ses membres ou en liaison avec des organisations internationales.

Le programme « Une année à l'étranger » a débuté en 1974 : huit élèves de l'enseignement secondaire âgés de 17 ans sont allés passer un an dans un autre pays européen. Depuis, cette activité a pris de l'ampleur et ce sont désormais près de 1 000 élèves qui partent chaque année. Il est intéressant de remarquer que les pays européens pratiquant traditionnellement des échanges (France, Allemagne et Royaume-Uni) ne jouent pas un rôle prépondérant dans ces échanges, qui ne sont pas déterminés par des intérêts linguistiques. Une fois sélectionnés et préparés par les organisations membres de l'EFIL, les élèves se rendent (par exemple) de leur pays d'origine au Portugal et en Turquie, en Lettonie et en Hongrie, en Italie et en Islande ; au cours de leur année à l'étranger – pendant laquelle ils sont accueillis par des familles choisies et aidés par des tuteurs bénévoles (formés) – ils apprennent à maîtriser la langue étrangère et à s'intégrer à la vie scolaire quotidienne dans leur pays d'accueil.

Des programmes semblables sont dirigés par une poignée d'autres organisations. Le deuxième programme le plus important est géré par l'organisation Jeunesse pour la compréhension¹², qui a organisé en 2005-2006 des échanges entre 495 élèves en Europe.

Bonnes pratiques : normes fixées par les Etats membres

Un obstacle classique à l'élargissement des échanges d'élèves est la reconnaissance insuffisante des études à l'étranger par les administrations scolaires du pays d'origine et l'absence de normes précises quant à l'inscription scolaire d'élèves étrangers pour une durée limitée. Certains Etats membres du

¹² Jeunesse pour la compréhension (YFU) est une organisation éducative à but non lucratif qui offre la possibilité aux jeunes du monde entier de passer un été, un semestre ou une année au sein d'une famille d'accueil et dans une autre culture.

Conseil de l'Europe ont pris en ce domaine des mesures positives qui méritent d'être mentionnées.

L'Autriche a été le premier pays européen à adopter un décret relatif à l'homologation des périodes d'études limitées à l'étranger. Des réglementations ont également été adoptées concernant le statut des élèves étrangers et l'homologation des périodes d'études dans les écoles autrichiennes (*Schulunterrichtsgesetz* de 1986, modifiée le 1^{er} octobre 1998 pour préciser que la période d'étude doit être de cinq mois au minimum et d'un an au maximum).

En juin 2006, les ministres de la Culture des *Länder* allemands ont adopté une résolution visant à simplifier la reconnaissance d'une année d'études à l'étranger. Cette résolution réduit le nombre de règles en vigueur et assure la compatibilité des certificats d'études dans l'ensemble de l'Allemagne et, par conséquent, aussi entre l'Allemagne et d'autres pays. Les *Länder* devaient appliquer cette nouvelle réglementation au plus tard en 2011.

En Italie, la lettre circulaire n° 181 du 17 mars 1997 du ministère de l'Education invitait les écoles à encourager les échanges individuels d'élèves et validait les résultats scolaires obtenus à l'étranger pour la réadmission des élèves dans le système scolaire italien. Il était de la responsabilité de l'école d'origine de contacter l'école d'accueil à l'étranger et de se renseigner sur le cursus et les résultats de l'élève italien.

En Norvège, le gouvernement encourage les élèves à passer une année scolaire à l'étranger et finance cette activité (voir ci-dessous).

Le Gouvernement irlandais n'encourage pas la sortie temporaire du système scolaire national pour des séjours scolaires à l'étranger. En revanche, il a mis en place une année spéciale (de transition) pendant laquelle les élèves sont incités à développer leurs intérêts ou projets personnels, ce qui peut inclure une expérience scolaire interculturelle dans un autre pays.

Dans d'autres pays, la réadmission des élèves à l'issue de leurs études à l'étranger et l'inscription d'élèves étrangers ne sont pas du ressort du gouvernement central, mais sont gérées au cas par cas par chaque école, avec des variations considérables d'un pays ou d'une région à l'autre.

Bonnes pratiques : normes fixées par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe

La Charte de qualité pour la mobilité, élaborée par l'Union européenne et proposée pour la première fois en 2004, s'appuie sur 30 ans d'expérience et d'évaluation dans le domaine des échanges de jeunes, grâce notamment au

Conseil de l'Europe, à l'UNESCO, aux écoles et aux ONG. Elle énonce des principes relatifs à la mise en œuvre de programmes d'échanges de jeunes qui sont également importants pour cette étude et pour les activités futures du Conseil de l'Europe, bien que certains de ces principes s'appliquent peut-être davantage aux projets destinés à d'autres groupes (aux jeunes travailleurs par exemple) qu'à la mobilité des élèves. Le document qui présentait la proposition de charte en 2004 donnait les explications suivantes :

Les bénéfices tirés d'une période de mobilité dépendent étroitement de la qualité des conditions pratiques : préparation, environnement éducatif, suivi, soutien, reconnaissance. La mobilité éducative devrait être une expérience d'apprentissage utile. Les personnes ainsi que les organisations concernées peuvent grandement la valoriser par une planification, une mise en œuvre et une évaluation adéquates.

Les principes qui doivent être observés dans un programme d'échanges de qualité sont définis comme suit :

- Plan d'études/de formation. Pour chaque séjour effectué à l'étranger à des fins d'apprentissage, il convient d'élaborer en amont un plan d'études approuvé par toutes les parties : l'établissement d'origine, l'organisation d'accueil et le participant. Cet accord doit énumérer les objectifs d'apprentissage et les résultats attendus, et indiquer de quelle manière ceux-ci seront atteints.
- Valorisation du cursus ou des activités du participant. L'expérience d'apprentissage à l'étranger doit être conçue de manière à s'intégrer de manière cohérente dans le parcours éducatif du participant et à ce que les résultats en soient reconnus dans la suite de son cursus.
- Reconnaissance et transparence. Si un séjour d'études ou de stage à l'étranger fait partie intégrante d'un programme formel d'études ou de formation, le séjour doit être reconnu comme tel sur la base d'un ensemble de critères transparents convenus à l'avance. Concernant d'autres séjours, en particulier ceux effectués dans le cadre d'un enseignement ou d'une formation non formels ou informels, un certificat devrait être délivré afin que les participants soient en mesure de démontrer de manière satisfaisante et crédible leur participation active ou les résultats de leur apprentissage.
- Préparation. La préparation doit en principe porter sur des éléments linguistiques, culturels, pratiques, pédagogiques et personnels et, dans certains cas (par exemple, pour les groupes défavorisés), également sur la motivation.
- Préparation et aide linguistiques. Les participants doivent avoir la possibilité de se familiariser avec la langue du pays d'accueil, ou d'approfondir leur connaissance en la matière. Le cas échéant, cette préparation doit inclure une

évaluation et un apprentissage linguistiques avant le départ, ainsi qu'un soutien linguistique dans le pays d'accueil.

- Rôle du tuteur. Un tuteur doit être nommé par l'organisation d'accueil (établissement scolaire, entreprise, etc.). Sa tâche consiste à veiller à la bonne intégration des participants dans le milieu d'accueil et à jouer le rôle de personne de contact et de soutien en cas de difficultés.
- Assistance logistique appropriée. Une assistance logistique appropriée sous forme d'informations et d'aide pratique concernant l'organisation du voyage, les assurances, les permis de séjour et/ou de travail, la sécurité sociale, le logement, etc., doit être fournie.
- Bilan et évaluation. De retour dans leur pays d'origine, les participants doivent pouvoir bénéficier de conseils pour tirer parti des compétences et connaissances acquises pendant leur séjour. Le séjour doit être correctement évalué et il convient de s'assurer que les objectifs de l'accord de formation/d'études ont été atteints.
- Aide à la réintégration. Les participants à des activités de mobilité de longue durée doivent bénéficier d'une aide adéquate pour réintégrer l'environnement social, pédagogique ou professionnel de leur pays d'origine.
- Définition précise des engagements et responsabilités. Les responsabilités découlant des critères de qualité susmentionnés doivent être clairement définies et communiquées à l'ensemble des parties concernées – y compris aux participants – pour assurer une mise en œuvre correcte et sans heurts du projet. L'attribution des responsabilités doit figurer dans des documents écrits, éventuellement des contrats, signés par les parties intéressées.

En 2006¹³, la Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen a approuvé ces lignes directrices en ces termes :

- Conseils et informations : les candidats potentiels à la mobilité doivent avoir accès, au niveau national ou régional, à des sources fiables de conseils et d'informations sur l'égalité des chances pour tous en matière de mobilité et sur les conditions dans lesquelles celle-ci peut être obtenue. Entre autres choses, des informations claires doivent être fournies sur l'ensemble des lignes directrices de la Charte de qualité pour la mobilité concernant le rôle et la mission des organisations de départ et d'accueil et les divers systèmes d'enseignement et de formation.
- Plan d'apprentissage : avant d'envisager un quelconque type de mobilité à des fins d'enseignement ou de formation, un plan d'apprentissage mettant l'accent sur la préparation linguistique doit être élaboré et approuvé par toutes les parties concernées, y compris les organisations de départ et d'accueil et

¹³ Commission de la Culture et de l'éducation du Parlement européen, 4 mai 2006.

les participants. Ce plan doit insister sur les objectifs et les résultats escomptés, ainsi que sur la manière dont ceux-ci pourront être atteints et mis en œuvre. Lors de l'élaboration de ce plan, il convient de tenir compte de la réintégration dans le pays d'origine et de l'évaluation.

- Personnalisation : la mobilité à des fins d'éducation ou de formation doit autant que possible cadrer avec les parcours d'apprentissage, compétences et motivations personnels des participants, et être conçue pour les développer et les compléter.
- Préparation générale : une préparation préalable des participants est indispensable. Elle doit de plus être adaptée à leurs besoins particuliers et aborder les aspects linguistiques, pédagogiques, administratifs, juridiques, personnels, culturels et financiers, en fonction des besoins.
- Aspects linguistiques : les compétences linguistiques sont importantes pour un apprentissage efficace, ainsi que pour la communication interculturelle et une meilleure compréhension de la culture du pays d'accueil. Les participants et leurs établissements d'origine et d'accueil doivent accorder une attention particulière à la pertinence de la préparation linguistique. Les modalités de la mobilité doivent inclure :
 - avant le départ, une évaluation linguistique et la possibilité de suivre des cours dans la langue du pays d'accueil et/ou dans la langue d'enseignement, si ce n'est pas la même ;
 - dans le pays d'accueil, un soutien et des conseils linguistiques.
- Soutien logistique : Un soutien logistique approprié doit être fourni aux participants. Il doit comprendre des informations et une aide concernant l'organisation du voyage, les assurances, les permis de séjour et/ou de travail, la sécurité sociale, le logement, etc., et tout autre aspect pratique, dont les questions de sécurité se rapportant à leur séjour.
- Tuteur : L'organisation d'accueil (établissement scolaire, organisation de jeunesse, entreprise, etc.) doit nommer un tuteur qui sera chargé de veiller à la bonne intégration des participants dans le milieu d'accueil et qui jouera le rôle de personne de contact pour toute aide dont ils pourraient avoir besoin.
- Reconnaissance : si un séjour d'études ou un stage à l'étranger fait partie intégrante d'un programme formel d'études ou de formation, ce fait devrait être mentionné dans le plan d'apprentissage et les participants devraient bénéficier d'une aide pour obtenir une reconnaissance et une homologation adaptées. Dans le plan d'éducation et de formation, l'organisation de départ devrait s'engager à reconnaître les périodes de mobilité accomplies avec succès. Pour d'autres types de mobilité, et en particulier ceux s'inscrivant dans le contexte de l'éducation et de la formation non formelles, un certificat

devrait être délivré afin que le participant soit en mesure de démontrer de façon satisfaisante et crédible sa participation active et les résultats de son apprentissage. Dans ce contexte, l'utilisation de « l'Europass » devrait être encouragée.

- Réintégration et évaluation : à leur retour dans leur pays d'origine, les participants devraient recevoir des conseils sur la manière de tirer parti des compétences et aptitudes acquises durant leur séjour. Les personnes qui rentrent au terme d'une mobilité de longue durée devraient pouvoir bénéficier d'une aide appropriée pour la réintégration dans le milieu social, éducatif ou professionnel de leur pays d'origine. L'expérience acquise devrait être correctement évaluée par les participants, en relation avec les organisations responsables, afin de déterminer si les objectifs du plan d'apprentissage ont été atteints.
- Engagements et responsabilités : les responsabilités découlant des critères de qualité susmentionnés devraient être définies d'un commun accord par les organisations de départ et d'accueil et les participants. Elles devraient être confirmées par écrit, afin que tous les participants en soient pleinement conscients.

Le document Europass Mobilité (précité) est un outil important pour la reconnaissance des études à l'étranger. C'est un relevé de toute période organisée qu'une personne passe dans un autre pays européen avec un objectif éducatif ou de formation. Il peut s'agir :

- d'un stage en entreprise ;
- d'un semestre d'études dans le cadre d'un programme d'échanges ;
- d'un stage bénévole dans une ONG.

L'expérience de la mobilité est suivie par deux organisations partenaires, la première dans le pays d'origine et la deuxième dans le pays d'accueil. Les deux partenaires se mettent d'accord sur l'objectif, le contenu et la durée de l'expérience et un tuteur est désigné dans le pays d'accueil. Les partenaires peuvent être des universités, des écoles, des centres de formation, des entreprises, des ONG, etc.

L'Europass Mobilité est conçu pour toute personne souhaitant faire une expérience de mobilité dans un pays européen, quel que soit son âge ou son niveau d'études. Il est complété par les organisations de départ et d'accueil associées au projet de mobilité dans une langue convenue entre les deux organisations et la personne concernée.

Le Portfolio européen des langues (PEL), conçu par la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe et lancé à titre pilote dans 15 Etats membres du Conseil de l'Europe entre 1998 et 2000, est un autre outil précieux pour la

reconnaissance des études à l'étranger. Il a été étendu à toute l'Europe courant 2001, l'Année européenne des langues.

Le PEL a trois composantes obligatoires :

- un passeport de langues, qui mentionne la langue, les compétences linguistiques acquises et l'expérience interculturelle de son titulaire et inclut une auto-évaluation de son niveau de langue en fonction du Cadre européen commun de référence pour les langues, établi par le Conseil de l'Europe ;
- une biographie langagière, employée pour fixer des objectifs d'apprentissage intermédiaires, analyser les progrès et consigner les acquis et les expériences interculturelles ;
- un dossier dans lequel le propriétaire collecte des échantillons de son travail et les preuves de ses réussites dans l'apprentissage d'une deuxième langue/d'une langue étrangère.

Le Conseil de l'Europe a constitué un Comité européen de validation qui se réunit deux fois par an pour homologuer les modèles de PEL présentés par les autorités compétentes des Etats membres et par des ONG. Pour être validés, les modèles de PEL doivent être conformes aux principes et lignes directrices approuvés par le Conseil de l'Europe. Le PEL est conçu pour :

- encourager l'apprentissage des langues tout au long de la vie, quel que soit le niveau de compétence ;
- améliorer la transparence du processus d'apprentissage et développer la capacité de l'apprenant à évaluer ses propres compétences ;
- faciliter la mobilité en Europe en établissant clairement les compétences langagières de son propriétaire ;
- contribuer à une compréhension mutuelle en Europe par la promotion du plurilinguisme (capacité à communiquer dans deux langues ou davantage) et de l'apprentissage interculturel.

4. Lignes directrices pour la mise en place d'échanges d'élèves interculturels

4.1. Introduction

Comme toute autre forme d'apprentissage, l'apprentissage interculturel touche à la dimension cognitive : « apprendre à savoir », la dimension affective : « apprendre à être » et la dimension pragmatique « apprendre à faire », auxquelles nous pouvons ajouter une quatrième dimension : la dimension globale, c'est-à-dire « apprendre à vivre ensemble ».

La compétence interculturelle se compose de caractéristiques essentielles telles que l'empathie, la distance au rôle, la tolérance de l'ambiguïté, la conscience de soi, l'ouverture affective, ainsi que la multiperspectivité, pour n'en citer que quelques-unes.

À cet égard, les échanges éducatifs entre élèves de différents pays/cultures constituent un outil pédagogique incomparable pour développer ces compétences et favoriser l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à la vie dans une société multiculturelle. Le processus d'apprentissage qui s'opère en chaque élève lors d'un échange interculturel peut l'amener à une auto-évaluation culturelle détaillée par rapport à autrui. Toute « altérité » devient un miroir de l'identité, qui offre un reflet des convictions et comportements personnels et incite à mieux analyser ses propres frontières culturelles (souvent inconscientes).

Il s'agit là d'une expérience aussi bien intellectuelle qu'affective, qui s'accélère lorsqu'une personne est totalement immergée dans un autre mode de vie, ce qui se produit lorsque l'on vit dans un autre pays. À l'étranger, les émotions prennent beaucoup d'importance. Un malaise peut s'installer lorsque l'intéressé réalise que son système de valeurs et sa manière d'être ne sont d'aucun secours dans cette situation et que sa culture n'est pas adaptée au nouveau contexte. Dans ces circonstances, il est normal de se remettre en question, d'analyser et d'évaluer cette nouvelle situation et d'essayer de retrouver un sentiment de confort. Ce faisant, on compare les anciennes et les nouvelles approches et l'on prend mieux conscience de sa propre vision du monde et de sa relativité.

On n'apprend pas à nager en lisant un manuel. De la même manière, il est impossible de juger sa propre culture sans l'avoir vue de l'extérieur et découvert sa relativité. En quittant son environnement familier pour un nouvel environnement, on se retrouve alors au cœur d'une expérience interculturelle. Désormais en situation de « minorité » ou de « marginalité » (par rapport à la culture du pays d'accueil), où l'intelligence tout comme les émotions sont sollicitées, on essaye de se comporter d'une manière acceptable dans le nouvel environnement.

Bien que de nombreuses écoles refusent cette approche radicale et considèrent l'éducation interculturelle comme une nouvelle matière à inclure au programme, une expérience interculturelle prolongée dans un autre pays est de nature à amener à une nouvelle vision du monde, à une nouvelle manière d'être : ce que les Grecs anciens appelaient une « metanoia » – une conversion de l'esprit.

De plus, l'expérience interculturelle n'est pas seulement l'occasion d'apprendre à mieux connaître sa propre culture, celle de l'autre et les liens qu'il peut y avoir entre elles. Elle encourage également les apprenants à développer des

loyautés dépassant leur chez-soi et leur pays et à acquérir un sentiment d'appartenance à des ensembles plus vastes, tels l'Europe ou le monde.

Cet élargissement des horizons doit être un objectif de tout projet d'échange interculturel, qui devrait aussi inclure des éléments d'éducation civique et politique. Dans une perspective plus large, le développement d'un état d'esprit interculturel peut être le premier chapitre d'un nouveau programme d'éducation aux droits de l'homme, au développement, à la paix ou à l'écologie, dans le but de former des citoyens de l'Europe et du monde conscients de leurs racines, mais qui n'ont plus une vision du monde étriquée, locale ou nationale.

4.2. Apprendre quoi ?

Les compétences que peuvent acquérir les élèves grâce à une expérience interculturelle peuvent être regroupées dans quatre domaines de croissance et de changement¹⁴ :

- valeurs et compétences personnelles ;
- développement de relations interpersonnelles ;
- connaissances et sensibilité interculturelles ; et
- sensibilisation aux questions de portée mondiale.

Valeurs et compétences personnelles

Lorsqu'ils sont à l'étranger, les participants à un programme d'échanges ne peuvent plus se reposer sur leurs repères culturels familiers pour juger et agir. Dans ces circonstances inhabituelles, ils peuvent être sujets à des crises répétées d'intensité variable. S'ils sont bien préparés et assurés d'avoir un soutien et d'être conseillés, ils pourront transformer ces crises en autant d'occasions de revoir leurs valeurs, d'acquérir de nouvelles aptitudes et de mettre en pratique de nouvelles compétences.

Ils prennent conscience de facettes auparavant cachées de leur personnalité et peuvent atteindre les objectifs d'apprentissage suivants :

- penser de manière créative ;
- penser de manière critique ;
- accepter d'assumer plus de responsabilités ;
- donner moins d'importance aux biens matériels ;

¹⁴ Voir Grove, C. et Hansel, B. (1985), « Learning by doing: what a high school student can learn from a homestay abroad » in Study abroad and foreign students n° 107, pp. 26-31.

- avoir plus pleinement conscience de soi.

Développement de relations interpersonnelles

Si un participant à un projet interculturel s'investit totalement dans la vie quotidienne et les conditions de travail de personnes très diverses dans son nouvel environnement, il lui faut lier et entretenir des relations avec des individus issus de milieux divers. Les compétences interpersonnelles développées dans ce contexte interculturel sont transférables dans de nombreux autres cadres et incluent la capacité de :

- renforcer la sollicitude et la sensibilité envers autrui ;
- apprécier la diversité humaine ;
- se plaire en la compagnie des autres.

Connaissances et sensibilité interculturelles

Lors de leur immersion dans une autre culture, les participants sont évidemment exposés à de nombreux aspects de cette culture. Ceux-ci vont de la simple acquisition de la langue et des nécessités de la vie de tous les jours à des distinctions complexes et subtiles opérées par leurs hôtes entre différentes valeurs, normes sociales et schémas de pensée. L'expérience consistant à s'investir dans autant d'aspects de la vie a pour effet d'approfondir leur conception de leur propre culture, ainsi que leur connaissance de la culture de leurs hôtes. La plupart des participants atteignent les objectifs d'apprentissage suivants :

- communiquer avec les autres en employant leurs modes d'expression ;
- approfondir leur connaissance du pays d'accueil et de sa culture ;
- accroître leur sensibilité aux subtilités de la culture de leurs hôtes ;
- comprendre la nature des différences culturelles ;
- élargir leurs compétences et concepts dans la communication interculturelle.

Sensibilisation aux questions de portée mondiale

Vivre dans un autre environnement aide les participants à admettre que le monde est une vaste communauté, une île planétaire, au sein de laquelle certains problèmes sont communs à tous, partout. Ils deviennent alors capables d'éprouver de l'empathie envers la vision de leurs hôtes sur certains de ces problèmes et de comprendre que des solutions réalistes doivent être respectueuses des cultures et non simplement réalisables sur un plan technologique. Cette prise de conscience les prépare à comprendre les crises auxquelles fait face l'humanité. La plupart des personnes prenant part à des échanges interculturels atteignent les objectifs d'apprentissage suivants :

- intérêt accru pour les affaires du monde ;
- conscience de l'existence de liens mondiaux ;
- renforcement de la volonté de rechercher des solutions aux problèmes mondiaux.

Au fil de nombreuses années d'expérience, des codes de bonnes pratiques ont été élaborés par des spécialistes du domaine des échanges d'élèves. Ils sont résumés dans la Charte européenne de qualité pour la mobilité publiée par l'Union européenne¹⁵.

4.3. Dispositions fondamentales : la Charte européenne de qualité pour la mobilité

La Charte européenne de qualité pour la mobilité a été adoptée par le Parlement européen le 18 décembre 2006 et constitue un document de référence extrêmement précieux pour les stages de formation et d'enseignement à l'étranger. Elle vient compléter une recommandation de 2001 sur la mobilité des élèves, des personnes en formation, des bénévoles, des enseignants et des formateurs, dont elle partage le champ d'application.

Elle s'adresse aux Etats membres, et plus particulièrement à leurs organisations responsables des séjours à l'étranger. Elle définit des orientations des orientations concernant les modalités de la mobilité à des fins d'apprentissage ou autres, comme le perfectionnement professionnel, et concerne les séjours à l'étranger destinés aux jeunes comme aux adultes.

Elle énonce 10 principes dont la mise en œuvre est facultative et souple et peut être adaptée à la nature de chaque séjour. Ces principes sont exposés ci-dessus, pages 77 et 78.

La mise en œuvre de la Charte comprend, de la part des États membres, la suppression des obstacles à la mobilité et la mise en place d'un soutien et d'infrastructures contribuant à élever le niveau d'éducation et de formation dans l'Union européenne. Elle concerne aussi des mesures de promotion de la mobilité par des informations faciles d'accès. La Commission, quant à elle, est invitée à encourager l'application de la Charte dans les États membres, à poursuivre la coopération avec ces derniers et les partenaires sociaux, notamment concernant l'échange d'informations et d'expériences relatives à l'application des mesures, et à renforcer le développement des statistiques en matière de mobilité.

¹⁵ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation : Charte européenne de qualité pour la mobilité (2006/961/EC).

4.4. Un plan d'apprentissage pour un échange d'élèves personnalisé

L'un des points clés de la charte est le principe numéro 2, qui exige qu'un plan d'apprentissage soit établi. Ce plan « doit décrire les objectifs et les résultats escomptés [de l'échange interculturel], les moyens d'y parvenir et l'évaluation ; il doit également prendre en considération les problèmes de réinsertion ».

Les points à analyser lorsqu'une école met sur pied un tel plan sont définis plus loin sous le titre « Un échange individuel pas à pas ».

Nous tenons à rappeler ici un principe général déjà exposé : tout plan d'apprentissage pour une expérience interculturelle à l'étranger doit partir de la reconnaissance que l'apprentissage interculturel ne se limite pas à découvrir d'autres cultures, mais consiste davantage à mieux se connaître soi-même dans le cadre d'autres cultures. Il s'agit d'un processus qui influe sur l'identité d'un élève et déclenche une réflexion sur ses convictions et comportements, tout en l'incitant à prendre conscience de ses propres frontières culturelles (souvent inconscientes).

C'est pourquoi, en concevant un plan d'apprentissage pour un échange interculturel, les écoles devraient prendre en compte les facteurs suivants :

- la nécessité d'établir un équilibre entre stimuli intellectuels et affectifs ;
- l'utilité d'une introduction à l'étude des valeurs et comportements ;
- la perception du temps dans différentes cultures.

La nécessité d'établir un équilibre entre stimuli intellectuels et affectifs

Une expérience interculturelle à l'étranger est une expérience de vie qui touche à tous les aspects du comportement humain. Les acteurs impliqués sont toujours des personnes – et non des cultures dans un sens abstrait – avec leurs singularités et les variables liées à leur parcours : intelligence, passion, convivialité, ennui, nostalgie, fatigue, etc. Aussi, garantir l'efficacité d'un échange interculturel est un processus complexe qui fait appel à des éléments relevant de l'anthropologie culturelle, de la psychologie, de l'éducation et des sciences de la communication. Le sexe, l'âge, la classe sociale, les antécédents familiaux et la perception de soi et du monde influent fortement sur la manière dont on approche les personnes appartenant à des cultures différentes. Être prêt à s'ouvrir affectivement et intellectuellement et à « accepter l'ambiguïté » est une condition indispensable pour une interaction fructueuse.

Les écoles ont l'habitude de traiter des aspects scolaires et intellectuels de l'apprentissage. Elles se soucient moins des implications affectives et encore

moins des activités extrascolaires de leurs élèves. Pourtant, une expérience d'apprentissage est plus intense quand elle influe sur les émotions de l'apprenant. Une expérience internationale ne pourra aboutir à une meilleure compréhension de soi et d'autrui que si certaines conditions intellectuelles et affectives sont réunies : lorsque les objectifs pédagogiques ne sont pas clairement définis et que les élèves ne sont pas suffisamment préparés et conseillés au cours de l'expérience, l'échange peut même se solder par un renforcement des préjugés et un rejet des différences.

Tout ceci signifie qu'un plan d'apprentissage pour un échange individuel doit être moins axé sur l'homogénéité des programmes entre écoles d'origine et d'accueil et davantage sur l'acceptation humaine de l'élève étranger par sa famille d'accueil, ses camarades de classe et ses enseignants, ainsi que sur un système de tutorat adapté lors du séjour à l'étranger.

L'utilité d'une introduction à l'étude des valeurs et comportements

Un échange interculturel ne doit pas être vu comme un échange entre Etats-nations. Il devrait davantage traiter des différences de convictions, de valeurs et de modes de vie, qui vont au-delà des stéréotypes nationaux. Les pays ne devraient pas être présentés comme des entités culturellement homogènes, et il conviendrait de tenir dûment compte de la multiplicité des cultures que l'on retrouve aujourd'hui dans la plupart des pays. Les facteurs ethniques et religieux, les structures familiales et les relations sociales, les concepts de temps et d'espace ne sont que quelques-unes des variables auxquelles les élèves auront affaire une fois à l'étranger.

L'étude des valeurs et comportements devrait être encouragée durant la phase préparatoire d'un échange. Pendant et après l'échange, lors d'une phase de bilan, les enseignants devraient inviter les élèves à discuter de sujets tels que : y a-t-il réellement des valeurs communes dans ce monde ? Si oui, quelles sont-elles ? Quelles sont les valeurs qui pourraient devenir les dénominateurs communs de l'humanité de demain ? La fidélité absolue à son pays est-elle compatible avec la coopération internationale ? La paix est-elle compatible avec la diversité culturelle ?

La perception du temps dans différentes cultures – temps libre et durée d'un programme

Il faut être conscient des différences de perception du temps en planifiant une expérience interculturelle : la perception et l'utilisation du temps, notamment du temps libre, diffèrent d'une culture à l'autre. L'expérience démontre que les élèves en séjour d'échange ont davantage de difficultés à se faire au temps libre qu'aux activités scolaires ou au travail.

Il faut également tenir compte de la durée d'un projet d'échange. L'efficacité d'un échange interculturel ne peut se mesurer en semaines et en mois : la question est de savoir si le projet est suffisamment long pour permettre aux participants de traverser une « crise de valeurs » et de la surmonter. C'est à la seule condition qu'un élève connaisse des situations qui le forcent à se demander, sans être négatif, pourquoi il est ce qu'il est, alors que les autres sont différents, qu'un séjour à l'étranger peut devenir une leçon d'éducation interculturelle et que les conditions indispensables sont en place pour accéder à la compréhension interculturelle décrite plus haut.

4.5. Un échange individuel pas à pas : le rôle de l'école

Un programme de mobilité internationale est un processus qui commence avant et finit après le séjour effectif d'un élève dans un autre pays. Ce processus comprend plusieurs phases :

- la définition claire et concertée des objectifs du programme par les organisateurs dans les pays d'accueil et d'origine ;
- la définition de l'établissement (école ou autre) juridiquement responsable du projet et du bien-être des élèves, souvent mineurs : un contrat doit être signé entre l'établissement et les parents/tuteurs des élèves ;
- l'élaboration d'un budget permettant la participation d'élèves aux moyens financiers limités : si l'établissement responsable (école ou autre) ne peut se permettre d'octroyer des subventions ou des bourses, un financement peut être sollicité après des autorités responsables de l'enseignement de la ville ou de la région, ou encore auprès de donateurs privés ;
- une sélection des participants conforme aux objectifs du programme : cette sélection ne peut se baser uniquement sur les résultats scolaires, mais doit prendre en compte la capacité d'un élève à vivre loin de sa famille et de ses amis, et à se faire facilement de nouvelles connaissances d'âges divers, indépendamment du milieu socio-économique de sa famille ;
- un stage d'orientation avant le départ, qui clarifie les attentes, fournisse des informations sur le pays, l'école et la famille d'accueil et donne des outils permettant d'élargir la conscience de sa propre culture et de développer une capacité à interagir avec différents environnements culturels ;
- le choix d'un accueil « authentique » à l'étranger : on entend par là des conditions d'accueil qui ne soient pas créées de toutes pièces à l'intention des visiteurs, cet accueil devant se faire dans un environnement de vie normal, de préférence au sein d'une famille, où la culture du pays d'accueil est vécue et expérimentée spontanément au quotidien. L'expérience montre que le choix de la famille d'accueil par l'école du pays hôte est souvent

mauvais et que des élèves doivent être transférés dans une autre famille quelques semaines ou quelques mois après leur arrivée ;

- un cours d'introduction aux rudiments de la langue du pays d'accueil, ainsi qu'aux éléments de communication non verbale les plus communs ;
- le soutien d'un tuteur – qu'il s'agisse d'un enseignant formé à la gestion de situations interculturelles ou d'une personne ayant acquis ces compétences en dehors du cadre scolaire – qui prenne en compte les besoins affectifs des élèves en visite et les conseille si nécessaire. Il est à noter que les problèmes ne surgissent généralement pas durant les heures de classe, mais au sein des familles d'accueil ou pendant les loisirs, lorsque les jeunes organisent eux-mêmes leurs activités, le soir ou le week-end ;
- l'exploitation créative de la présence d'un élève étranger en cours, avec des projets d'apprentissage qui associent l'ensemble de la classe et font sentir à cet élève qu'il est le bienvenu et lui permettent de participer à la vie de la classe et de l'école ;
- une évaluation et un suivi qui devraient faciliter l'adaptation et la réinsertion des élèves dans leur école. Selon la plupart des élèves participant à un échange individuel, leurs écoles n'apprécient pas ce qu'ils ont appris à l'étranger et limitent leur évaluation à une comparaison entre les programmes des établissements d'origine et d'accueil. Au lieu de se contenter de vérifier les résultats scolaires, les écoles devraient encourager leurs élèves à relater les aspects marquants de leur expérience : une bonne pratique consiste à demander aux élèves de mettre leurs attentes par écrit avant de partir à l'étranger, puis de les comparer à la réalité une fois de retour chez eux. Aider les élèves à verbaliser leur expérience à l'étranger, également en termes d'acquisition de compétences interculturelles, et à décrire leur expérience à leur condisciples, est une excellente manière de clarifier le processus d'apprentissage qui a eu lieu et d'en conforter les résultats.

Enfin, les écoles doivent se souvenir que les participants à un projet de mobilité ne sont pas seulement les individus qui vont dans un pays étranger, mais également leur propre famille et leur famille d'accueil, leurs enseignants et leurs nouveaux camarades de classe. Toutes ces personnes sont confrontées à l'expérience interculturelle et doivent être également prêtes à relever les défis de cette rencontre. Elles doivent être associées à la préparation de l'échange, dont elles doivent sortir enrichies de la même manière que les élèves qui font ce séjour à l'étranger.

Il ne faut pas sous-estimer le rôle des tuteurs dans le succès d'un échange individuel. En effet, les tuteurs devraient être spécifiquement formés à gérer des situations interculturelles : les compétences requises dans un contexte

international sont différentes de celles qu'exige un environnement national. Si une école souhaite limiter son implication dans un projet interculturel à la partie scolaire de cet échange, elle devrait être encouragée à faire appel aux services d'un organisme (de préférence une ONG) qui puisse sélectionner et orienter les élèves, trouver des familles d'accueil, offrir au besoin des conseils, voire assumer la responsabilité juridique de l'ensemble du projet.

4.6. Sélection d'un organisme d'échanges

La mobilité individuelle des élèves peut être organisée par des structures gouvernementales ou intergouvernementales, des écoles, des ONG, des fondations ou des associations. Plus récemment, ce domaine a même été investi à des fins lucratives par des agences de voyage et des organismes commerciaux. Les écoles doivent souvent choisir dans une vaste gamme de séjours à l'étranger pour leurs élèves et ce choix peut être difficile.

Jusqu'à présent, seuls quelques gouvernements se sont penchés sur la question de l'évaluation de la qualité du travail des organismes d'échanges afin d'aider les écoles à faire un choix. Dans certains pays, les lois de protection des consommateurs définissent des exigences minimales concernant la qualité des programmes internationaux de jeunesse (par exemple, l'Allemagne et la Suède). En dehors des frontières européennes, le Gouvernement des Etats-Unis donne des orientations sur les réglementations à appliquer pour l'octroi du statut de visiteur participant à un échange. Les organisations ne satisfaisant pas à ces exigences ne sont pas autorisées à faire venir des jeunes de l'étranger sous leur parrainage. Il serait utile que tous les Etats membres du Conseil de l'Europe disposent d'une liste d'organismes d'échanges qu'ils recommandent aux écoles.

Dans tous les cas, les écoles devraient au moins vérifier le statut, les activités, les effectifs et le budget des organismes d'échanges avant de s'engager dans un accord de coopération. Il conviendrait de privilégier les ONG, en raison de leur caractère non lucratif, lorsque leur compétence est largement reconnue.

Voici certains aspects que les écoles devraient vérifier avant de conclure un accord avec un organisme d'échanges :

- ses antécédents, son caractère non lucratif et son statut juridique ;
- son projet pédagogique : coopère-t-il avec des organismes compétents (universités, autres écoles, institutions culturelles) ?
- son réseau international : affiliations, distinctions, etc. ;
- le rapport entre ses effectifs et celui des participants au programme ;
- le recours à des bénévoles : la nature de leur formation ;
- sa capacité à fournir des informations précises sur ses programmes ;

- sa politique et ses méthodes de sélection des participants ;
- son expérience en matière d'échanges et d'accueil d'élèves ;
- sa capacité à préparer et orienter les participants ;
- la qualité de ses prestations (soutien, savoir-faire interculturel et interpersonnel, conditions réelles d'hébergement) ;
- ses dispositions en matière d'enseignement des langues ;
- son réseau de soutien : offre-t-il des services de conseils ?
- comment prend-il en charge, le cas échéant, des participants handicapés ou des participants issus de milieux défavorisés ?
- ses méthodologies d'évaluation ;
- son régime d'assurance ;
- ses ressources financières.

4.7. Comment définir le succès d'un échange individuel

L'évaluation est une pratique courante dans tout projet éducatif, mais évaluer un échange individuel d'élèves pose certaines difficultés. Les enseignants sont accoutumés à mesurer des résultats tangibles, tels que l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une compétence, mais ils n'ont pas d'outil leur permettant de définir et de mesurer les progrès accomplis par un élève en matière de tolérance et de compréhension internationale au cours d'une année à l'étranger.

Pour évaluer l'évolution de la compétence interculturelle des élèves de retour de leur séjour à l'étranger, il faut des indicateurs permettant de mesurer les compétences. Certains peuvent relever de catégories normalement évaluées dans le cadre du travail scolaire (par exemple, la maîtrise d'une langue étrangère), alors que d'autres peuvent être plus éloignés des mesures traditionnelles des résultats scolaires. Dans son étude récente sur les programmes AFS¹⁶, Mitch Hammer a mesuré, outre la maîtrise d'une langue étrangère :

L'anxiété interculturelle – ou les variations du niveau d'anxiété personnelle lorsqu'une personne en rencontre une autre de culture différente.

Les connaissances culturelles – connaissances des habitudes, coutumes, normes et modes de vie de la culture étrangère par le participant à un échange.

L'interaction avec des personnes d'autres cultures – ou l'aptitude à communiquer et à se comporter correctement dans un environnement culturellement différent.

¹⁶ Programmes interculturels AFS (2005), The Educational Results Study, New York.

L'amitié avec des personnes d'autres cultures – ou l'attitude consistant à chercher à se faire des amis parmi des personnes de différentes origines culturelles ;

L'efficacité interculturelle – ou la capacité de se sentir à l'aise dans différents environnements culturels.

La seconde étape consiste à établir une méthodologie pour mesurer l'évolution survenue pendant et après le contact avec une autre culture. Une récente étude réalisée par Annette Gisevius¹⁷ cite cinq des principaux outils disponibles : l'inventaire du développement interculturel, l'inventaire de l'adaptabilité interculturelle, l'indicateur de types psychologiques Myers-Briggs, le questionnaire *Overseas Assignment Inventory* et l'inventaire des croyances, des événements et des valeurs. C'est l'inventaire du développement interculturel qui est le plus largement utilisé.

Une autre clé du succès est l'implication de la classe et de l'école d'accueil. La présence d'un élève étranger dans une classe ne doit pas être considérée comme une charge, mais plutôt comme une occasion à saisir pour l'enseignant et les autres élèves. Le lien avec une école étrangère peut être exploité de différentes manières : en organisant des projets interculturels au sein de la classe, qui permettent d'examiner et de comparer différentes perspectives culturelles ; en mettant en contact par l'intermédiaire d'Internet une classe entière avec la classe d'origine de l'élève étranger pour élargir la recherche interculturelle ; en mettant en contact les enseignants et directeurs d'établissements des écoles d'origine et d'accueil pour comparer les programmes, les méthodes d'évaluation/d'enseignement, etc.

Le succès peut s'étendre à la population locale si l'école accueillant des élèves étrangers parvient à associer au projet interculturel les autorités, les institutions culturelles, la presse, les radios et télévisions locales. Ceci peut se faire en organisant des expositions ouvertes au grand public, en faisant participer les familles d'accueil à des débats publics sur la diplomatie citoyenne, en lançant des campagnes en faveur des programmes d'échange avec les banques et entreprises locales, en encourageant les administrations scolaires locales à promouvoir l'éducation interculturelle dans la région, ainsi que des rencontres internationales visant à augmenter le capital social d'une région ou d'un pays.

¹⁷ AFS Interkulturelle Begegnungen, e.V (2004), *The IDI in contrast to other tools for measuring intercultural competence*, Hambourg.

4.8. Objectifs à long terme des échanges individuels

Les échanges interculturels sont un moyen de s'échapper de la cage de sa propre culture et de voir le monde avec d'autres yeux. Ils permettent aux élèves et aux enseignants d'aborder des questions de portée mondiale sans a priori culturels. Une expérience interculturelle est un bon préalable à l'éducation à la citoyenneté mondiale : les thèmes de la citoyenneté et des droits de l'homme, de la paix et du développement, de l'écologie et de la démographie seraient peut-être mieux compris s'ils étaient filtrés par une approche interculturelle allant plus loin que les simples identités et différences culturelles. La *metanoia* opérée grâce à l'éducation interculturelle contribue à ouvrir la voie à :

- la citoyenneté mondiale ;
- la pratique de la solidarité ;
- la capacité à résoudre les conflits ;
- l'éthique interculturelle.

Œuvrer en faveur d'une citoyenneté mondiale

Dans la tradition judéo-chrétienne, l'histoire de la tour de Babel exprime le regret et le désir d'une unité perdue de l'humanité. Le XX^e siècle a simultanément donné naissance à de nouvelles technologies, qui créent à la fois la possibilité physique et l'illusion d'appartenir à un seul monde, et à des identités locales fortes et sources de division, à la nostalgie de patries à taille humaine et à la peur du déracinement. Les tensions se sont accrues entre les enjeux locaux et mondiaux, la fidélité à sa ville natale et les espoirs pour la planète. Un pays dans lequel chacun jouit de l'ensemble des droits de l'homme en sa simple qualité d'humain a été le rêve inassouvi de nombreuses générations : « comment obtenir l'unité dans la diversité et comment préserver la diversité dans l'unité ? »¹⁸). Les échanges interculturels aident à prendre conscience de ces questions.

Enseigner la pratique de la solidarité

Une rencontre interculturelle bien planifiée et bien gérée suscite de nouveaux sentiments de solidarité. Celle-ci peut concerner des élèves et des enseignants plus ou moins expérimentés. Elle suppose une coopération entre différents groupes ethniques et sociaux d'un même pays, ainsi qu'une coopération internationale, notamment avec des pays en développement, parce que l'art de vivre ensemble sur cette planète ne peut être un privilège réservé aux riches et

¹⁸ Baumann, Z. (2004), *Europe : An Unfinished Adventure*, Polity, Cambridge.

aux puissants. Les écoles peuvent grandement contribuer à susciter des sentiments de solidarité au travers des échanges interculturels.

Améliorer la capacité à résoudre les conflits

Les conflits sont un problème inhérent aux échanges interculturels lorsque des personnes au patrimoine, à la langue, aux valeurs et aux modes de comportement différents se rencontrent et apprennent à cohabiter pendant un certain temps. Lors d'échanges de courte durée, les participants ont tendance à dissimuler leurs différences et à se créer un environnement amical artificiel. Cependant, les différences ne peuvent être cachées en permanence et des échanges plus longs forcent élèves, enseignants et familles d'accueil à aller au-delà du plus petit dénominateur commun entre les cultures, qui dissimule les conflits sans les résoudre. Résoudre les conflits et encourager la compréhension, l'harmonie et la paix dans la vie quotidienne devient un engagement et un exercice d'apprentissage pour toute personne prenant part à un échange.

Développer l'éthique mondiale

Œuvrer à la résolution des conflits, à la solidarité et au dialogue est l'un des moyens de donner un nouveau sens et une nouvelle vigueur à la démocratie et de concevoir une justice et un ordre plus humains pour les générations à venir. Le respect de la diversité culturelle ne doit jamais dégénérer en un vague relativisme dénué d'espoir et de vision. Il doit au contraire amener à reconnaître la nécessité d'un fondement éthique commun permettant à tous de vivre ensemble en tant qu'honnêtes citoyens de leur pays et du monde. Ce fondement éthique commun a été formulé par les Nations Unies, l'Unesco et le Conseil de l'Europe dans leurs chartes et dans de nombreux autres documents qui constituent le cadre le plus abouti pour tout projet d'échange interculturel.

4.9. Faciliter l'éducation et les échanges interculturels

Enfin, il faut que les Etats membres réalisent que la mise en œuvre de l'éducation et des échanges interculturels est freinée dans plusieurs domaines par des conditions peu propices (logistique, bureaucratie, organisation scolaire, différences entre les programmes et attitude des enseignants)¹⁹. Ces difficultés

¹⁹ D'autres obstacles extérieurs limitent la possibilité d'échanges culturels ou leur efficacité, mais ils sont encore plus difficiles à surmonter en raison de circonstances échappant à tout contrôle politique raisonnable. Ce sont par exemple :

- des rapports de domination dans la hiérarchie des langues : certaines langues sont perçues comme « moins utiles » ou plus difficiles à apprendre et les pays où elles sont parlées sont considérés comme des destinations d'échanges moins attrayantes. Dans ce cas, les écoles peuvent tout de même organiser des échanges et avoir recours à une langue « internationale » comme *lingua franca* pour la communication ;

pourraient être surmontées par une action normative des gouvernements des Etats membres. Voici une liste des points problématiques qui pourraient appeler une action :

- l'absence dans la plupart des pays de textes officiels reconnaissant la valeur des échanges culturels. En termes de validation, on ne sait pas exactement comment il conviendrait d'évaluer le travail effectué et les crédits acquis à l'étranger. En termes de financement, les familles d'accueil ne bénéficient pas de déduction d'impôt (allocation pour enfants) pour l'hébergement d'un élève étranger et les familles d'origine ne peuvent déduire les frais occasionnés par le séjour d'un enfant à l'étranger. Par ailleurs, les obligations militaires peuvent compromettre la possibilité d'un séjour universitaire à l'étranger d'une année pleine (comme c'est le cas en Israël). De manière plus générale, la plupart des législations ne reconnaissent pas le statut d'élève participant à un programme d'échanges, ce qui rend plus difficile l'obtention d'un permis de séjour ou autre ;
- l'absence de données fiables et à jour sur les programmes et organismes d'échanges et sur les niveaux d'exigence scolaires dans les différents pays européens. Les services publics d'information devraient fournir aux enseignants et aux parents des renseignements plus précis sur les avantages de l'éducation et des échanges interculturels, ainsi que sur la fiabilité des organismes et les programmes disponibles ;
- les réglementations en matière de visas et de permis de séjour. Les visas d'entrée pour les citoyens non membres de l'Union européenne sont beaucoup plus difficiles à obtenir depuis la signature du traité de Schengen. D'autres pays (comme les Etats-Unis après le 11 septembre 2001) ont ajouté à un processus autrefois simple des formalités compliquées et des frais importants. Il conviendrait de simplifier les réglementations en matière de visas et de séjour pour les élèves participant à un échange interculturel reconnu ;

-
- des rapports de domination dans la hiérarchie des pays : dans le monde d'aujourd'hui, tous les pays et cultures n'ont pas le même poids ni la même image et les élèves en pays étranger ne se trouvent pas toujours sur un pied d'égalité avec leurs condisciples – ce qui serait pourtant une condition souhaitable dans une expérience interculturelle. Dans une certaine mesure, les élèves à l'étranger sont considérés comme des « représentants » de leur pays avant d'être reconnus comme des individus : dans un premier temps, leur identité nationale est ressentie avant leur identité individuelle et le poids politique variable de leurs pays peut influencer négativement sur la communication interculturelle.
 - L'agitation politique, les conflits, le terrorisme : de nombreux pays, y compris très proches de l'Europe, ne peuvent bénéficier de la possibilité d'échanges culturels en raison de l'insécurité – réelle ou supposée – liée à leur situation politique, qui empêche d'organiser des projets de mobilité concernant des mineurs.

- le coût d'un échange individuel d'élèves. Sur un continent où l'enseignement est habituellement gratuit, le coût des échanges internationaux est essentiellement supporté par des parents qui n'ont pas coutume d'investir financièrement dans l'éducation de leurs enfants. Les gouvernements devraient au moins envisager que les frais liés aux échanges interculturels auxquels participent leurs enfants puissent être déduits des impôts. Les outils destinés à faciliter la participation d'élèves de milieux défavorisés pourraient inclure des subventions des autorités régionales ou nationales (comme c'est déjà le cas au Danemark et en Norvège au niveau national et en Allemagne et en Italie au niveau régional), des prêts bancaires spécialisés, des bourses attribuées par des fondations et des sociétés privées, des bourses de mobilité mises en place par les écoles de départ et des projets intra-européens lancés par les institutions européennes ;
- l'état d'esprit négatif des enseignants et des chefs d'établissement. Nombre d'enseignants ne considèrent pas la mobilité des élèves comme un élément important de l'éducation interculturelle, mais comme une pratique marginale et isolée, voire comme un élément perturbant et gênant pour le bon fonctionnement de l'école. Ils sont dans l'incapacité de comprendre et d'évaluer différents programmes scolaires et systèmes d'évaluation des résultats en Europe. Pour venir à bout de ce problème, il faut que l'éducation et les échanges interculturels s'inscrivent désormais dans la formation des enseignants de tous les pays ;
- des procédures complexes d'inscription scolaire sont imposées aux participants aux échanges. Elles sont parfois longues et peuvent comporter l'obligation de faire traduire des documents. La plupart du temps, les ministères de l'Éducation ne fournissent aucune orientation en ce domaine ; les écoles ne savent donc pas exactement comment recevoir et évaluer un élève étranger dans le cadre d'un échange ;
- l'exigence – imposée par un nombre croissant d'écoles – d'une bonne connaissance de la langue nationale avant d'accepter un échange d'élèves. Dans une Europe ouverte, une règle de réciprocité devrait autoriser tous les élèves à se rendre dans le pays de leur choix et inviter toutes les écoles à accueillir des élèves de tous les pays, sans limiter les échanges aux élèves parlant les langues enseignées à l'école ;
- le manque de dispositifs structurés (temps d'enseignement) permettant de donner aux élèves étrangers les connaissances rudimentaires de la langue du pays d'accueil à leur arrivée ;

- l'absence de tuteurs interculturels en milieu scolaire capables de préparer leurs élèves avant une expérience à l'étranger et de conseiller les élèves étrangers reçus dans leur établissement ;
- les différences considérables entre les calendriers scolaires des différents pays.

Education interculturelle et partenariats scolaires

Rüdiger Teutsch

1. Contexte

De nombreuses organisations internationales, de même que des ministères nationaux et des fondations privées, saluent et appuient les partenariats scolaires et échanges interculturels internationaux, qui s'inscrivent pour eux dans une saine approche de l'apprentissage interculturel à l'école. Les effets de la coopération scolaire internationale vont du renforcement de l'apprentissage interculturel à une influence directe et positive sur l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à l'environnement. Il faut en outre encourager et soutenir les partenariats scolaires en raison de leur capacité potentielle à renforcer la qualité de l'enseignement, à approfondir la dimension européenne en classe, à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et à contribuer à la cohésion sociale en Europe.

Le Conseil de l'Europe accorde depuis des années une grande attention aux liens et échanges entre écoles et en soutient le développement, notamment grâce à des activités de formation des enseignants, à l'élaboration de matériels pédagogiques et à la mise en place de structures éducatives nationales. Des réseaux européens stimulant les projets d'échanges et d'autres activités communes ont en outre été constitués.

Les partenariats scolaires internationaux sont considérés comme le cadre éducatif des échanges interculturels et d'autres activités scolaires utilisant diverses approches et méthodes pour aider les jeunes à se familiariser et à mieux comprendre la culture, la langue et l'histoire des pays partenaires, et notamment la manière dont vivent les jeunes de leur âge. Les formes les plus communes de coopération entre écoles sont des projets communs basés sur les programmes, des visites d'échanges entre classes ou groupes d'élèves et des visites d'observation du travail des enseignants. Les technologies modernes autorisent des communications longue distance bon marché à travers toute l'Europe.

2. L'influence des partenariats scolaires

La compétence interculturelle pour tous

Tous les types d'écoles peuvent être associés à des partenariats scolaires et à des échanges interculturels ; en effet, ceux-ci ne se pratiquent pas uniquement avec succès dans les écoles primaires et secondaires, mais aussi dans les écoles professionnelles, qui ont de plus en plus recours à la coopération transfrontalière pour ajouter une nouvelle dimension à leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Concrètement, les enseignants comme les élèves voient dans les rencontres personnelles l'aspect le plus efficace, stimulant et enrichissant d'un partenariat éducatif à long terme, au cours duquel ils coopèrent avec leurs collègues et pairs à l'étranger. À cet égard, les échanges interculturels offrent un accès privilégié à la vie quotidienne dans un autre pays et encouragent les jeunes à voir leur monde sous un angle différent. D'ordinaire, les jeunes apprécient les contacts directs et personnels parce qu'ils leur permettent de discuter de vive voix et de se faire de nouveaux amis.

Il existe des preuves²⁰ que les échanges interculturels ont une influence positive sur les élèves pour le développement des aspects suivants :

- la compréhension, la tolérance et l'ouverture ;
- un intérêt pour les autres pays et cultures ;
- une compréhension de l'évolution mondiale ;
- leur propre horizon ;
- l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un partenariat scolaire n'est pas une activité ponctuelle, mais le résultat d'efforts continus et durables qui jettent les bases d'une confiance réciproque, d'une communication véritable et d'un apprentissage essentiel.

La pérennité des programmes scolaires internationaux repose sur :

- une coopération institutionnelle forte qui associe l'ensemble des acteurs à la vie scolaire, y compris les parents et d'autres représentants de la communauté locale ;
- une approche thématique étroitement liée aux programmes des écoles partenaires ;
- un fort engagement de la part des enseignants qui soutiennent et assurent la continuité de la communication entre les élèves, pendant et après leurs expériences d'apprentissage interculturel.

²⁰ Zentrum für Schulentwicklung, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1999), *Internationalisierung an Österreichs Schulen : Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung im Schuljahr 1996/97*, Graz.

3. Les conditions préalables à une coopération fructueuse

Dans leurs réflexions sur la qualité de l'enseignement dans le cadre de partenariats et d'échanges scolaires internationaux, les enseignants s'appuient souvent sur leurs motivations professionnelles et personnelles particulières. Ils fondent la qualité des échanges sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues à l'étranger – la confiance réciproque étant considérée comme un ingrédient indispensable à la coopération transfrontalière²¹.

De plus, pour les enseignants, les facteurs suivants sont essentiels au succès des échanges culturels :

- la possibilité d'inclure des thèmes et activités relatifs aux échanges dans le programme régulier ;
- la constitution d'une équipe d'enseignants qui coopèrent sur le plan professionnel et apprécient le travail d'équipe transdisciplinaire ;
- la motivation des élèves à se lancer dans un domaine inconnu et imprévisible ;
- la dynamique sociale du groupe d'élèves et la mesure dans laquelle celle-ci permet un esprit d'ouverture vis-à-vis de l'école partenaire ;
- le soutien de la direction de l'établissement, consciente que l'école toute entière peut profiter d'initiatives internationales ;
- la participation des parents, également très utile (compétences dans une langue étrangère, hébergement d'élèves et d'enseignants au cours des échanges, questions d'organisation, etc.) ;
- l'intérêt et le soutien des acteurs locaux comme les entreprises, organisations non gouvernementales, clubs culturels ou organisations de jeunesse (réceptions, lieux et locaux de réunion, visites, programmes culturels, etc.).

En outre, certains enseignants soulignent que les aspects interculturels et des phénomènes tels que l'incertitude et la résistance ressenties dans le cadre de partenariats scolaires constituent souvent un défi de taille pour toutes les parties concernées. Ce type de processus éducatif complexe est considéré comme une aventure qui exige d'avoir le courage de remettre en cause ses propres valeurs et de voir son propre comportement par les yeux des autres.

²¹ Teutsch R. (2003), *Aus Nachbarn werden Freunde*, Internationale Schulpartnerschaften Österreichischer Schulen, Vienne.

4. Lignes directrices

Bien que les partenariats scolaires offrent une bonne occasion de développer l'apprentissage interculturel, ceux qui les pratiquent font souvent face à des difficultés qui limitent ou même réduisent le potentiel d'apprentissage. Ces lignes directrices traitent d'importantes questions organisationnelles, méthodologiques et didactiques dans le but de contribuer à la qualité de la coopération internationale à long terme entre les écoles.

La mise en place de partenariats scolaires prend du temps

Un partenariat doit être développé conjointement par toutes les écoles concernées. Il est le résultat d'une coopération à long terme et doit être systématiquement soutenu par tous les acteurs de la communauté scolaire. L'apprentissage en partenariat est fondé sur une confiance mutuelle qui ne peut s'instaurer et se consolider que dans la durée. L'expérience montre que les projets éducatifs internationaux doivent être minutieusement planifiés, dans une perspective à long terme, afin de donner de bons résultats.

Une préparation solide

Pour la mise en place de nouveaux partenariats scolaires, il faut envisager une phase de mise en œuvre d'approximativement un an pour apprendre à se connaître au niveau personnel, scolaire, municipal ou national avant de planifier un échange interculturel d'élèves.

La communication entre pairs par courriel :

- aide les élèves à surmonter leurs inhibitions dans la langue étrangère ;
- aide à se présenter ;
- stimule la réflexion sur leur propre mode de vie, leur pays et leur culture ;
- suscite l'intérêt dans le pays partenaire ;
- aide les élèves à réaliser que la vision de sa propre culture et de celle du pays partenaire est influencée par les médias nationaux, parmi d'autres facteurs.

Les enseignants doivent veiller à ce que la communication entre pairs reste concentrée sur le contenu et non sur les aspects techniques des technologies de l'information et de la communication.

Une définition commune de la portée et de l'orientation du travail étant souhaitable, il faut que les enseignants consacrent quelques semaines à un processus participatif de négociation. Ce processus peut être simultanément lancé dans toutes les écoles partenaires et doit absolument tenir compte des propositions et idées des élèves. Pour les élèves, l'intérêt des thèmes choisis

correspond souvent à leur désir d'apprendre et de continuer à s'investir dans le projet.

Il faut en outre prévoir un temps suffisant pour mettre sur pied des outils d'évaluation adaptés. Des documents élaborés par le Conseil de l'Europe ou s'appuyant sur des normes qu'il a fixées peuvent être utiles à cet égard.

Les enseignants et les élèves peuvent aussi décider de faire un « journal de bord du partenariat » où ils pourront aussi bien consigner les activités éducatives que noter leurs pensées et sentiments personnels.

Des questionnaires conçus en commun peuvent inciter chacun à se familiariser avec la culture de l'autre et permettent de faire la preuve de l'apprentissage.

Il est aussi possible de faire un bulletin ou une vidéo de partenariat pour accompagner le processus et garder la trace de toutes les étapes de l'élaboration du partenariat.

L'évaluation – portant en particulier sur l'expérience vécue lors d'un échange – est une composante indispensable de toute approche éducative. Lors de la planification des activités de partenariat, il est recommandé d'inclure une phase d'évaluation, avec une évaluation intermédiaire qui pourra être utilisée pour stimuler les processus d'apprentissage. Un temps suffisant devra être consacré à la réflexion lors des activités de suivi.

Coopération entre enseignants

Les partenariats scolaires internationaux nécessitent une coopération des enseignants, que ce soit au sein de l'école ou avec des équipes d'enseignants des écoles partenaires. Seule la coopération entre équipes permettra de répartir le travail (supplémentaire) nécessaire ainsi que les responsabilités d'une entreprise complexe et d'adopter une approche transdisciplinaire associant par exemple les professeurs de sciences, de langues, d'histoire et d'éducation physique.

Diversité didactique

Un des éléments clés des partenariats scolaires internationaux est le travail en commun dans le cadre d'un projet. Une préparation minutieuse est indispensable pour clarifier les objectifs, déterminer les méthodes et la/les langue/s choisie/s et mettre sur pied un plan d'activité. Dans la mesure du possible, il est souhaitable que les enseignants des écoles partenaires se rencontrent dans le cadre d'une telle réunion préparatoire afin de planifier :

- la phase de préparation, qui inclut la communication entre pairs ;

La compétence interculturelle pour tous

- les questions d'organisation relatives aux échanges (voyage, logement, argent de poche, assurance, exigences en matière de visas, collecte de fonds) ;
- l'objectif éducatif de la/des visite/s d'échange ;
- le programme culturel en tant que partie de la visite d'échange ;
- la documentation et l'évaluation.

Les cultures éducatives varient grandement d'un pays européen à l'autre, les concepts pédagogiques et approches didactiques appliqués dans le cadre des partenariats scolaires devraient faire l'objet de discussions approfondies entre les enseignants des écoles partenaires. Ce qui va de soi dans une école ne s'applique pas nécessairement dans une autre. Les enseignants sont encouragés à porter sur les différences un regard professionnel et interculturel et à apprécier la diversité plutôt qu'à juger de ce qui est bien ou mal, dépassé ou moderne. La sensibilisation à diverses façons d'enseigner et d'apprendre peut enrichir la panoplie méthodologique des enseignants.

Portée et thèmes généraux

Il faut que les partenariats scolaires se concentrent sur le contenu et son intérêt pour tous les partenaires concernés. Les problèmes ou questions d'intérêt commun – plutôt que les problèmes particuliers de l'un ou l'autre partenaire – constituent des thèmes appropriés. Il pourra s'agir de thèmes comme « Vivre ensemble en Europe », « L'eau, source de vie », « Qu'est-ce que la littérature européenne ? », « Le tourisme durable », « La participation des jeunes », « Les traditions architecturales », « L'art moderne en X et en Y ». Les élèves doivent d'emblée être associés au choix des thèmes et activités au programme.

Participation des élèves

La participation des élèves n'est pas seulement souhaitable durant la première phase de mise en œuvre de partenariats scolaires internationaux, mais devrait devenir un élément constitutif des échanges interculturels. Les élèves devraient être associés à l'élaboration du programme éducatif avant l'arrivée des élèves des écoles partenaires. Ils pourraient également servir de représentants des familles d'accueil, de guides au sein de l'école, de guides touristiques en ville, d'animateurs de soirées interculturelles ou de journalistes ou rédacteurs du « bulletin de partenariat ».

Diversité linguistique

La communication doit être au cœur des partenariats scolaires internationaux. Bien qu'il soit préférable de choisir une langue de travail, l'emploi de toute autre langue parlée au sein des écoles partenaires devrait être encouragé. Le caractère multiculturel des classes européennes peut être une ressource

précieuse et les échanges peuvent contribuer à renforcer l'intérêt pour les langues.

Caractère participatif

Les activités menées dans le cadre de partenariats scolaires internationaux doivent être organisées de façon à ce que tous les élèves puissent y participer ou y contribuer. Souvent, les implications financières du voyage (dont les frais de visa) et du logement à l'étranger sont vus comme des obstacles majeurs à la participation de tous. Il existe pourtant diverses sources d'aide qui devraient être sollicitées : les associations de parents d'élèves, ainsi que les administrations, collectivités et entreprises locales. Les recherches de financement seront très certainement plus fructueuses si les aspects pédagogiques des voyages scolaires sont mis en avant.

Les activités de collecte de fonds organisées par les élèves eux-mêmes permettent non seulement d'obtenir des aides financières, mais leur permettent aussi de s'approprier encore plus le projet commun et de s'en sentir responsables. Il pourra s'agir par exemple de l'organisation de vide-greniers à l'école ou de repas lors d'événements de la vie scolaire, de la publication d'un journal des élèves, d'une tombola, de l'organisation d'un spectacle ou d'une foire aux livres proposant des ouvrages du pays partenaire.

Dans de nombreux pays, des exemples nous montrent que les échanges peuvent, à la condition d'être minutieusement préparés et mis en œuvre, avoir une influence considérable sur l'intégration des élèves de milieux défavorisés.

Egalité entre les sexes

Compte tenu des objectifs globaux de la coopération scolaire internationale, la sensibilisation aux questions de genre est impérative. Lors de la programmation et de la réalisation des activités d'apprentissage interculturel, il faut prendre en compte les questions d'égalité d'accès, les besoins sexospécifiques, les implications des activités pour les filles et les garçons.

Diversité religieuse

Les systèmes scolaires européens diffèrent quant au statut de l'éducation religieuse. Certains pays intègrent l'instruction religieuse dans les programmes, d'autres non. Dans certains pays, l'accent est davantage mis sur la connaissance des religions et sur une approche comparative de l'éducation religieuse. Quoi qu'il en soit, lors de la programmation et de la réalisation des activités de partenariat, il convient que les enseignants s'interrogent sur la diversité religieuse de leurs élèves et veillent à garantir le respect des pratiques religieuses.

Multiperspectivité

La coopération transfrontalière entre écoles devrait toujours avoir pour but de développer les capacités des élèves à envisager les contextes, situations et phénomènes sous différents angles. La multiplicité des points de vue culturels ne devrait pas amener à discuter pour savoir qui a raison sur tel aspect, mais plutôt à renforcer la compréhension des origines sociales et culturelles à partir de différentes perspectives. Une distinction conceptuelle claire doit être établie et intégrée entre « la comparaison comme évaluation » et « la comparaison comme juxtaposition à des fins heuristiques ».

Pérennité

Afin de garantir la pérennité des partenariats scolaires internationaux, il faut que l'enthousiasme premier pour le projet se retrouve dans la vie scolaire au quotidien. La création d'une équipe d'enseignants chargés de pratiquer une approche transdisciplinaire et partageant la responsabilité de la mise en œuvre des activités, ainsi que de l'évaluation du projet dans son ensemble, est un facteur essentiel. L'intégration du projet dans la culture de l'école constitue une étape supplémentaire.

Familles d'accueil

Lors d'un échange, l'apprentissage interculturel ne se limite pas à l'environnement scolaire et à quelques activités organisées à l'extérieur. Être hébergé dans une famille d'accueil offre maintes occasions de vivre des situations surprenantes et des expériences nouvelles qui stimulent l'apprentissage interculturel. Qu'il s'agisse du logement, de la nourriture, du mode de vie, des loisirs ou des règles de la vie familiale, tout est à découvrir. Les doutes et les malentendus, et même les tensions, peuvent faire partie de l'expérience et devraient être utilisés comme un atout dans le processus d'apprentissage. Les familles d'accueil doivent être préparées, puis rencontrées à l'issue de l'échange ; pour elles aussi, le projet devrait être un processus d'apprentissage.

Soutien

Il faut encourager les partenariats et leur fournir un soutien et une aide financière. Il leur faut également un cadre juridique approprié, l'approbation des autorités scolaires, un accès satisfaisant aux matériels pédagogiques et l'égalité d'accès aux moyens de communication et aux ressources financières. Les conseils ou les directeurs d'établissement pourraient être amenés à dispenser des conseils pour contourner d'éventuels obstacles et les pouvoirs locaux et régionaux ou les ministères nationaux pourraient soutenir les activités scolaires par des fonds ou des contributions en nature. Il existe également des programmes européens qui soutiennent des projets d'enseignement

interculturel. Dans ce cas, il est bon de se concerter avec les enseignants de l'école partenaire.

Annexe – Quelques exemples de partenariats scolaires

Partenariat au niveau de l'école primaire

Vienne/Autriche – Tešanj/Bosnie – Osečanj-Doboj, Republika Srpska – Knaževac/ Serbie

Ce projet a été lancé en 2004 en vue de donner suite à une activité conjointe de formation d'enseignants. Les enseignants des écoles participantes souhaitent encourager la coopération éducative européenne et soutenir l'enseignement et l'apprentissage de leur langue maternelle pour des enfants originaires d'Europe du Sud-Est vivant à Vienne.

Lors de la première phase du partenariat, les classes ont travaillé séparément sur le thème « L'eau – ressource de notre vie ». Les élèves ont ensuite échangé des peintures et des dessins qui ont été présentés dans le cadre d'expositions organisées dans les écoles participantes. Une visite à Vienne a eu lieu quelques mois plus tard : enseignants et élèves ont été accueillis par des familles de l'école partenaire. Des cours ont été dispensés en serbe, bosniaque et croate. Le partenariat scolaire fait désormais partie intégrante des pratiques pédagogiques des écoles.

Académie des écoles d'Europe centrale

Albanie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Croatie, République tchèque, Hongrie, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Monténégro, Roumanie, Serbie et Slovaquie

Les écoles de 12 pays participent actuellement à un programme soutenu par la Fondation ERSTE. Chaque année, des écoles sont invitées à mener des initiatives transfrontalières permettant d'établir un dialogue et une coopération durables entre les jeunes. Des ateliers et conférences aident enseignants et élèves à constituer un réseau permanent de partage des connaissances, d'apprentissage mutuel et d'innovation. En 2008, 80 écoles ont été récompensées pour leurs projets réalisés sur le thème « Apprendre à vivre ensemble ».

Forum de l'école EuroMed sur le « Dialogue interculturel »

Autriche, Danemark, Israël, Jordanie, Liban, Pays-Bas et Turquie

Depuis 2006, 20 écoles d'Europe et du Moyen-Orient coopèrent étroitement dans le cadre du partenariat EuroMed. Soutenues par la Fondation Anna Lindh et le ministère autrichien de l'Éducation, elles ont constitué des sous-réseaux thématiques traitant de sujets aussi importants que les ressources naturelles, la

paix ou le dialogue euro-arabe. Les classes ont communiqué par e-mail pour élaborer des projets communs et se sont rencontrées lors de « réunions de dialogue » au Danemark, en Israël et en Jordanie.

Education interculturelle et reconnaissance des acquis

Francesca Brotto

1. Introduction

En 2005, le Conseil de l'Europe a décidé d'évaluer et de réexaminer sa participation à l'organisation et au déroulement du concours « L'Europe à l'école » qui visait à mettre en lumière la dimension européenne dans l'éducation.

Au même moment, la Direction de l'Education a également lancé un processus de consultation pour déterminer la forme que pourrait prendre son action future dans ce domaine pour répondre aux priorités fixées par les Chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe en 2005 (Déclaration et plan d'action de Varsovie) ainsi que par la Déclaration de Wroclaw sur 50 années de coopération culturelle. Ces deux déclarations soulignent l'importance fondamentale du dialogue, des échanges et de l'éducation interculturels en Europe pour construire un avenir commun basé sur les valeurs et les principes que défend et promeut le Conseil de l'Europe.

En envisageant les suites à donner à l'initiative « L'Europe à l'école », on a estimé que tout ce qui ressemblerait à une compétition ou un concours pourrait apparaître aux écoles comme « juste un projet de plus », éloigné de la réalité et peu stimulant pour la réflexion sur la pratique ou l'innovation. Il était donc nécessaire de rechercher une perspective stratégique différente qui conduise les écoles à réexaminer et repenser leurs pratiques en matière d'éducation interculturelle, à les améliorer et à les renouveler. La logique qui sous-tend cette stratégie doit être fondée sur la « reconnaissance » et la « valorisation » plus que sur « l'accumulation » ou la « juxtaposition ».

À la suite des débats de la 22^e Conférence permanente des ministres européens de l'Education qui s'est déroulée en 2007 à Istanbul, il a été décidé d'étudier la possibilité de créer un « label » du Conseil de l'Europe pour l'éducation interculturelle. Ce label reconnaîtrait et valoriserait les initiatives innovantes et efficaces des Etats membres en matière d'éducation interculturelle, en tant que moyen concret de mettre sur pied une action concertée visant à promouvoir l'éducation et la prise de conscience interculturelles. Cette proposition a été considérée comme une contribution particulièrement opportune à l'Année européenne du dialogue interculturel, en 2008.

Le présent document offre une description détaillée d'un éventuel label du Conseil de l'Europe pour l'éducation interculturelle, de son principe, de la structure et du cadre dans lesquels il pourrait être mis en œuvre, ainsi que des résultats escomptés. Il ne se bornerait pas à reconnaître et valoriser des initiatives innovantes et efficaces, mais établirait également à l'échelle européenne un réseau d'écoles favorisant les partenariats et créant la possibilité d'un vaste éventail d'échanges et d'activités.

2. Proposition d'un label du Conseil de l'Europe pour l'éducation interculturelle à l'école

2.1. Cadre

L'Année européenne du dialogue interculturel 2008 ne visait pas uniquement à sensibiliser les Européens aux avantages de la diversité culturelle, mais également à promouvoir les pratiques d'un dialogue interculturel susceptible d'aider les citoyens à acquérir une ouverture d'esprit, une compréhension et les compétences nécessaires pour s'acclimater à un environnement culturellement complexe et y contribuer de manière épanouissante. Comme le soulignait la note d'information de la Présidence slovène adressée au Conseil de l'Union européenne et intitulée « Le dialogue interculturel et la jeunesse » (Note 5584/08 du 25 janvier 2008), la mobilisation de la société civile, et notamment des jeunes, est particulièrement importante dans la poursuite de tels objectifs, qui transcendent nécessairement les limites de l'Année européenne.

Les écoles peuvent jouer un rôle crucial à cet égard. Il faut concevoir une stratégie qui amènera les écoles à réexaminer et à repenser leurs pratiques en matière d'éducation interculturelle et à faire en sorte d'élargir leur action en termes de compréhension, d'apprentissage, d'adoption de comportements et de relations interculturels à l'école et en dehors de celle-ci. La logique qui sous-tend cette stratégie devrait être tournée vers l'avenir tout en étant fondée sur la « reconnaissance » et la « valorisation » des actions concrètes menées par les écoles pour développer des compétences interculturelles au sein de leur propre environnement, que ce soit au niveau de la classe ou de l'établissement, et que cela concerne des apprenants ou la population locale. Plutôt que d'ajouter ou de juxtaposer d'autres éléments au programme, ou de comparer les résultats dans un esprit de compétition, nous devons nous concentrer sur la manière d'élargir la perception du champ du possible en matière d'éducation interculturelle en reconnaissant l'importance de l'anticipation, de la créativité et du renforcement des compétences. Cette stratégie peut contribuer à l'intégration de pratiques adaptées aux objectifs poursuivis et au contexte, en

encourageant également la réflexion critique nécessaire à l'évolution du système scolaire.

Dans nombre de pays, les professionnels de l'éducation, et en particulier les enseignants, ont aujourd'hui le sentiment de voir leur prestige social s'amenuiser, alors même qu'il leur faut relever les défis posés par la complexité accrue de leur rôle (ETUCE, 2005 ; Compton et Weiner, 2008).

La reconnaissance matérielle et même immatérielle de leur travail est ainsi ressentie comme difficile à obtenir. Voici qui peut en partie expliquer le succès du Label européen pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, créé par la Commission européenne, qui, depuis plus d'une décennie, suscite et soutient l'innovation en ce domaine en reconnaissant les efforts et réalisations des professionnels. De la même manière, un label du Conseil de l'Europe pour des pratiques de renforcement des compétences dans l'éducation interculturelle à l'école pourrait également favoriser l'évolution des mentalités parmi les professionnels et les décideurs politiques sur ce que peut être l'éducation interculturelle scolaire et sur ses implications.

Naturellement, les bonnes pratiques en la matière, que ce soit dans des systèmes d'éducation formelle ou non formelle, s'échangent et se commentent dans de nombreux cercles décisionnels et de recherche, au niveau européen et au-delà. Pourtant, il n'existe à l'heure actuelle aucune initiative paneuropéenne structurée de ce type encouragée par une instance politique publique.

Voilà quelques années que des entreprises et fondations privées saluent et récompensent des initiatives en matière d'éducation interculturelle. La philosophie d'entreprise de l'engagement responsable du groupe BMW, attaché non seulement aux besoins de ses employés mais également à ceux de l'ensemble de la société, a conduit le groupe à placer au cœur de sa philosophie LIFE et de son prix annuel pour l'apprentissage interculturel l'approche et les thèses herméneutiques du professeur Hans Hunfeld en matière d'apprentissage interculturel (1997). Ce prix a été instauré en 1997 pour récompenser des idées nouvelles et des projets exemplaires du monde entier considérant la diversité comme facteur d'enrichissement. Il comporte une catégorie « pratique » pour différents types d'établissements éducatifs et d'organisations locales intervenant dans l'apprentissage aussi bien formel que non formel, ainsi qu'une catégorie « théorie » qui recouvre un large éventail de disciplines, et pour laquelle il est possible de présenter des travaux universitaires. Pour son prix biennal de l'éducation interculturelle, la fondation philanthropique Evens accepte des candidats issus de diverses institutions de la société civile en Europe telles que des ONG, des associations, des établissements éducatifs et des fondations. L'une des dernières remises de prix

a été exclusivement consacrée aux écoles des trois pays dans lesquels la fondation est représentée : la Belgique, la France et la Pologne.

Sur un plan plus général, le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe et *Irish Aid*, davantage axés sur la reconnaissance de l'excellence en matière de partenariat, de travail en réseau et de coordination pour l'éducation mondiale, organisent les *World Aware Education Awards*. Ils visent ainsi à faire de l'éducation à la citoyenneté mondiale un élément important des systèmes d'éducation formelle et non formelle. Leur mission consiste à récompenser un petit nombre de projets de sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté mondiale, développés en partenariat entre différentes parties prenantes. L'éducation « à la citoyenneté mondiale » englobe ici l'éducation au développement, aux droits de l'homme, au développement durable, à la paix et à la prévention des conflits, ainsi que l'éducation interculturelle, qui constituent les dimensions mondiales de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Cette ligne d'action est nettement orientée vers le renforcement des capacités des structures et organisations de jeunesse, indispensable au développement de la coopération sur le terrain.

Reprises au micro-niveau de chaque école et, éventuellement, au niveau intermédiaire des autorités scolaires locales, les idées exposées ci-dessus, ainsi que les leçons tirées des années d'expérience du label européen des langues de la Commission européenne, servent de toile de fond à la présente proposition d'un label du Conseil de l'Europe pour les pratiques visant à renforcer les compétences dans l'éducation interculturelle à l'école.

2.2. Principe : rechercher la « nouvelle pratique » plutôt que la « meilleure pratique »

On ne peut séparer les concepts de l'éducation interculturelle d'une grande sensibilité au contexte et d'une préoccupation pour le développement durable. C'est pourquoi la tendance internationale actuelle à reprendre sans se poser de questions ce qui est fait ailleurs et à désigner les « meilleures pratiques » dans certaines branches expose – même involontairement – à un grand risque : celui de proposer des réponses toutes faites ou des « recettes » pour résoudre des problèmes complexes. Les dangers de ces solutions de facilité ont été largement commentés dans les travaux de recherche (Crossley et Watson 2003 ; Bottery 2004 ; Dimmock et Walker 2005), et pas uniquement dans le domaine spécifique de l'éducation interculturelle. Si nous voulons favoriser un processus de transformation, même dans l'éducation interculturelle, nous devons encourager l'anticipation en même temps que l'analyse rétrospective et la « nouvelle pratique », capable de donner sens à des situations nouvelles, plutôt que la « meilleure pratique », ou des modèles « d'excellence » exclusifs.

Ce qu'il faut reconnaître et, éventuellement, récompenser, c'est un ensemble de pratiques d'éducation interculturelle qui varient par leur type, leur envergure et leur approche et peuvent s'appliquer à des questions uni- ou pluridisciplinaires, aussi bien au niveau de la classe que de l'école. Ces pratiques devraient favoriser la création d'une « compétence à agir » (Jensen et Schnack 1994 ; Morgensen et Schnack 2010) chez les élèves, chez les enseignants et dans l'administration scolaire, ainsi que le développement de la sensibilité, de la prise de conscience, de la connaissance, de la compréhension, et déboucher sur une réponse individuelle et sociétale à des situations interculturelles, ce qui devrait aussi ouvrir des voies culturellement et affectivement enrichissantes pour tirer parti de la diversité.

Il est donc nécessaire d'étudier le processus de transformation à l'œuvre dans les écoles qui s'efforcent de renforcer leur propre capacité à traiter les situations interculturelles de manière à leur donner un sens. Le renforcement des capacités ne se limite pas à fournir les conditions et infrastructures organisationnelles nécessaires pour soutenir le changement. Il implique aussi qu'un apprentissage positif s'opère à de multiples niveaux, dans et à l'extérieur de l'école. S'il est important de se faire une image claire des compétences interculturelles que les écoles ont choisi de privilégier dans leurs pratiques, il est tout aussi important de se faire une idée précise des changements que ces pratiques ont produit ou contribuent à produire au sein des écoles et/ou de la population locale.

2.3. Proposition d'organisation du système d'attribution du label

Différents niveaux d'action sont envisagés pour la stratégie proposée. Le cadre global du label pour les pratiques de renforcement des compétences dans l'éducation interculturelle à l'école doit relever du Conseil de l'Europe, ce qui suppose que le lancement, la coordination et le soutien de la mise en œuvre et du suivi du système, ainsi que la diffusion de ses résultats, soient assumés au niveau européen, l'essentiel de la gestion du programme revenant par contre aux Etats membres. Les instructions et le calendrier relatifs à la mise en œuvre que sont invités à suivre les Etats membres devraient également être définis au niveau central, éventuellement par un groupe de travail ad hoc, dans le cadre des préparatifs au lancement du programme. Le Centre européen Wergeland, créé en 2009 par les autorités norvégiennes en partenariat avec le Conseil de l'Europe afin de promouvoir l'éducation à la compréhension interculturelle, aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique, pourrait jouer un rôle important dans ce projet. La mise en œuvre directe du système de label, c'est-à-dire la campagne de promotion, la gestion des candidatures et leur évaluation, avec tout ce que cela implique en termes d'administration, devrait être gérée au niveau national.

L'attribution du label, et d'éventuels prix complémentaires, pourrait être organisée conjointement, comme indiqué ci-dessous, selon que les Etats membres souhaitent ou non aller au-delà de la valeur de « reconnaissance » du label et récompenser les écoles par des aides ou des incitations au travail en réseau et/ou par de véritables rencontres, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale.

Le label à proprement parler – la reconnaissance. Au niveau européen, le système devrait être axé sur certains traits communs, sans toutefois tomber dans l'uniformité. Il faut pour cela établir des principes généraux ainsi que des critères communs pour l'attribution d'un label aux écoles apportant la preuve des actions qu'elles mènent pour le renforcement des compétences en matière d'éducation interculturelle. Ces preuves seront examinées et évaluées par une équipe constituée au niveau national ou régional (composée par exemple de praticiens chevronnés, de médiateurs interculturels, de particuliers, d'utilisateurs finaux ou d'autorités locales/régionales). Une école qui a obtenu le label pourra dès lors utiliser le logo correspondant. Cette initiative serait relativement peu coûteuse ; elle impliquerait de constituer un petit groupe de pilotage ou un groupe de travail ad hoc au niveau européen, chargé du démarrage, de la mise en œuvre et du suivi de l'initiative, et un organisme/groupe de travail prêt à gérer les aspects relatifs à l'information, aux candidatures, à l'évaluation et à la diffusion au plan national. Le label serait octroyé aux écoles sélectionnées lors de cérémonies régionales ou nationales et, sous réserve de la disponibilité des fonds nécessaires, une grande conférence biennale/triennale pourrait être organisée au niveau européen pour examiner les méthodes d'éducation interculturelle en Europe. Cette conférence pourrait être une vitrine pour certaines des pratiques les plus remarquables des Etats membres, de manière à contribuer au partage des connaissances et des exemples de bonnes pratiques. Ce serait aussi pour les représentants des autorités nationales une bonne occasion de se rencontrer et d'échanger leurs avis sur le système de label.

Un réseau d'écoles « labellisées » – récompense par l'admission dans le réseau – interaction virtuelle et capital social. Une étape ultérieure du processus pourrait consister à mettre sur pied un réseau virtuel d'écoles labellisées, aux niveaux régional, national et/ou européen. Une aide en ligne, par exemple au moyen de bases de données, pourrait être proposée pour encourager l'interaction et les échanges de connaissances, de manière à ce que les écoles puissent tirer des enseignements des situations interculturelles existant dans leur réseau. Des « liens narratifs » permettant aux enseignants et aux chefs d'établissement de partager des récits sur la manière dont des problèmes interculturels « dans les murs » et « hors les murs » (Putnam 2004) ont permis

de constituer un capital social pourraient figurer sur la plate-forme. Ces histoires pourraient servir à générer un capital social dans d'autres écoles et fournir de la matière à des fins de recherche, voire de publication. Si les parties intéressées parviennent à obtenir des financements auprès de l'Union européenne ou d'autres instances, ces liens virtuels pourraient devenir des leviers pour des projets européens de plus grande envergure, tels que des partenariats scolaires ou des échanges d'élèves. L'échelle du projet de réseau virtuel dépendrait des priorités définies et des ressources disponibles aux niveaux européen et national. Le Centre européen Wergeland, précédemment cité, pourrait être l'organisme indiqué pour gérer le réseau au niveau européen. Les institutions et associations gouvernementales et non gouvernementales œuvrant dans le domaine de l'éducation interculturelle pourraient également agir au niveau régional ou national en facilitant le travail en réseau des écoles ou en aidant à l'organisation des réunions internationales/nationales mentionnées ci-après.

Réunions internationales/nationales : rencontres interculturelles et expériences affectives favorisant le leadership dans l'éducation interculturelle. À un autre niveau (et avec un budget plus conséquent), les acteurs clés des écoles labellisées pourraient encore être récompensés de leurs efforts par le Conseil de l'Europe et/ou des autorités nationales souhaitant parrainer ou inciter des tiers à parrainer des réunions, séminaires, ateliers ou journées d'activité à l'échelle nationale ou internationale. Ces manifestations pourraient non seulement donner aux écoles l'occasion de partager leur expérience, mais aussi les encourager et les motiver pour poursuivre leurs activités de renforcement des capacités dans l'éducation interculturelle, dans le but de favoriser leur leadership dans ce domaine à l'échelle régionale, voire à plus grande échelle. Si les trois niveaux proposés ici pour le système de label considèrent les pratiques en matière d'éducation interculturelle comme des perspectives d'évolution dynamique pour les écoles, cette troisième dimension pourrait s'attacher à favoriser la création de partenariats en vue d'une coopération communautaire et/ou internationale de grande ampleur.

Les différents niveaux d'action exposés dans le système de label proposé ne doivent pas être considérés comme un tout, mais comme un éventail de possibilités parmi lesquelles chaque Etat membre pourra choisir ce qui convient le mieux à sa manière de fonctionner et à ses pratiques, ainsi qu'aux ressources dont il dispose. Au-delà du label de base qui reconnaît le travail mené par les écoles et qui devrait, nous l'espérons, être adopté par tous les Etats membres, tout niveau d'action supplémentaire au niveau national devrait faire l'objet d'une décision des Etats eux-mêmes et être proposé au niveau européen afin d'être inclus dans le cadre général des initiatives annuelles en

rapport avec le label, notamment si ces actions peuvent avoir des implications au niveau international.

2.4. Groupes cibles

Le projet de label vise essentiellement les pratiques d'éducation interculturelle des écoles, à la fois « dans les murs » et « hors les murs ». Dans le premier cas, les types de pratiques qui pourraient justifier l'attribution du label comprennent :

- les politiques scolaires en faveur du renforcement des capacités dans l'éducation interculturelle ;
- la gouvernance scolaire en faveur de l'interculturalisme ;
- les pratiques d'apprentissage à la vie dans une société interculturelle à l'usage des élèves, des enseignants, du personnel non enseignant et de l'administration scolaire.

Dans le second cas, il pourrait s'agir d'écoles fortement ouvertes sur le monde extérieur et se caractérisant par les pratiques suivantes :

- leadership et initiatives de partenariat avec des acteurs locaux pour la création de conditions propices à l'éducation interculturelle au niveau local ;
- initiatives particulières visant à sensibiliser le grand public à la dimension interculturelle, entreprises par des écoles ou des groupes d'écoles au niveau régional ;
- partenariats de coopération transnationale pour le développement conjoint de stratégies, processus et outils destinés à faciliter l'engagement des acteurs locaux en faveur de l'apprentissage interculturel.

Un autre groupe cible au niveau intermédiaire pourrait également être envisagé à titre expérimental, à savoir les collectivités locales chargées soit de déterminer elles-mêmes l'offre éducative des écoles, soit d'aider ces dernières à déployer leur offre auprès du public. Si ces collectivités locales peuvent démontrer la manière dont elles s'emploient à soutenir proactivement l'action des écoles en faveur du dialogue interculturel, il conviendrait – à un moment ou un autre du déroulement du programme de label – de prévoir une catégorie spécifique pour ces acteurs.

2.5. Des points communs, pas d'uniformité : un principe commun et des critères généraux laissant une place aux priorités nationales/régionales

Les critères d'attribution du label doivent être généraux tout en étant adaptés à divers cadres éducatifs. Il faut bien comprendre que ce qui pourrait apparaître, dans certains cas, comme des progrès insignifiants pour la compréhension interculturelle peut, dans d'autres cas, représenter un pas de géant. L'objectif étant de promouvoir une action appropriée au contexte, il faut partir de la situation effective des écoles et de l'environnement dans lequel elles s'inscrivent. En outre, chaque Etat membre peut inclure des critères spécifiques dans leurs priorités nationales relatives à l'éducation interculturelle. Un examen objectif de la situation politique actuelle de certains pays européens met en lumière le fait que l'éducation au dialogue interculturel pourrait même ne pas être à l'ordre du jour et que les écoles de ces pays pourraient obtenir un soutien moindre que les autres en tentant d'aborder la question. C'est pourquoi ces critères eux-mêmes doivent tenir compte de la dimension interculturelle.

Malgré tout, quel que soit la situation, le principe qui sous-tend les critères est que ceux-ci doivent aider à cerner les pratiques qui témoignent d'un renforcement des capacités et « laissent une trace dans le système », que ce soit au niveau de la classe ou de l'école, ou encore sur le plan professionnel ou local. Les critères ne pouvant être définis dans des termes absolus valables pour tous, mais devant en même temps éviter les pièges du relativisme culturel, l'accent doit être mis sur le discours relatif à l'évolution des écoles, susceptible de fournir des renseignements précieux sur les caractéristiques possibles de la trace laissée dans le système. Ce discours peut comprendre les aspects suivants :

- il encourage le développement des compétences interculturelles ;
- il fait évoluer les mentalités et engendre (ou peut engendrer) de nouveaux points de vue en relation avec les valeurs non négociables de l'apprentissage interculturel, telles que le respect envers la diversité, l'acceptation de la différence et du pouvoir constructif de nos différences ou encore le droit des autres à parler pour eux ;
- il s'ancre dans une conscience profonde du contexte de travail spécifique à chacun ;
- il reconnaît, encourage et associe les voix des diverses parties prenantes au système et contribue à instaurer la confiance grâce à un processus foncièrement collaboratif ;
- il soutient leurs discours et réflexions critiques et les aide à dresser des plans d'action ;

- il soutient ces actions et contribue à les passer en revue et à les renouveler ;
- il utilise les ressources disponibles de manière responsable et durable ;
- il conduit à un système d'apprentissage allant au-delà de l'apprentissage individuel, tout en cherchant à influencer sur les attitudes et comportements individuels autant qu'organisationnels ;
- il est considéré par les personnes impliquées dans ce contexte comme véritablement propice à une interaction interculturelle positive, ce qui fait une différence pour ces personnes.

Une liste supplémentaire d'indicateurs possibles du renforcement des capacités est fournie en annexe. Dans le respect de la philosophie « d'adaptation aux objectifs » et « d'adaptation au contexte » du label, les domaines couverts par les indicateurs sont vastes et ouverts : ils peuvent ainsi être intégrés et adaptés en fonction des contextes, situations et besoins spécifiques signalés par chaque école.

Notons que l'importance d'un « apprentissage du système » approfondi en matière d'éducation interculturelle, notamment pour les enseignants et les formateurs travaillant dans des établissements multiculturels, a également été soulignée lors de l'audition publique sur le multilinguisme organisée par la Commission européenne, qui a eu lieu en avril 2008 à Bruxelles (Brotto : 2008).

2.6. Procédures de candidature, de sélection et de diffusion

Des campagnes annuelles (ou biennales, en fonction des ressources et des priorités) pourraient être organisées pour inviter les candidats au label (écoles ou autorités locales) à déposer leur dossier ainsi que les pièces justificatives requises auprès de leurs organismes/autorités nationaux. Les candidatures devraient être évaluées par un jury national/régional composé de nombreux intervenants de premier plan, tels que des praticiens expérimentés, des médiateurs interculturels, des particuliers, des utilisateurs finaux et des collectivités locales/régionales. Il conviendrait de pondérer la participation des différentes parties prenantes en fonction des critères établis dans les orientations relatives à la mise en œuvre en tenant compte des situations et priorités spécifiques au contexte national. Si le temps et les budgets le permettent, les jurés pourraient envisager de compléter les dossiers reçus par des entretiens téléphoniques et/ou des visites, notamment pour les candidatures présélectionnées. Le nombre de labels décernés par pays pourrait être limité, par exemple en fonction du nombre d'habitants. Les Etats membres doivent cependant avoir la possibilité de prendre en compte plusieurs variables pour décider du nombre de candidats qui méritent de recevoir le label lors de chaque campagne.

Les organismes nationaux devraient faire tout leur possible pour assurer la visibilité des initiatives sélectionnées et remettre les prix lors d'une cérémonie publique. Ils devraient aussi diffuser les résultats des campagnes de manière à communiquer efficacement les idées qui ont inspiré les pratiques récompensées. Cependant, il ne faut pas se limiter à une communication ponctuelle et à sens unique. Il est possible d'obtenir un effet multiplicateur si d'autres initiatives relatives au sujet se font l'écho des campagnes ou des initiatives récompensées.

Au niveau européen, que les labels soient octroyés chaque année ou tous les deux ans, le groupe de pilotage central ou le groupe de travail ad hoc doit se réunir au moins une fois avec les représentants des organismes nationaux chargés de la mise en œuvre du projet. Le financement étant une question fondamentale, cette réunion pourrait être partiellement prise en charge par les Etats membres (pour les frais de transport, par exemple), le pays d'accueil acceptant de couvrir les frais de logement et de subsistance. Une réunion d'un jour et demi ou de deux jours pourrait être envisagée. La première année, la réunion devrait avoir lieu au début de la campagne. Pour les éditions suivantes, elle pourrait se tenir à la fin de chaque campagne, ce qui serait l'occasion d'en faire le bilan (avant le lancement de la campagne suivante), en marge d'une cérémonie européenne d'une journée exposant des pratiques labellisées remarquables présentées par des Etats membres. Sinon, elle pourrait coïncider avec la grande conférence biennale/triennale organisée au niveau européen, consacrée aux pratiques émergentes dans le domaine de l'éducation interculturelle, mentionnée plus haut dans la présente proposition. Tout doit également être mis en œuvre au niveau européen pour produire des effets multiplicateurs grâce à d'autres initiatives organisées de manière centralisée. À cet effet, il conviendrait de solliciter la collaboration de la Commission européenne et, en particulier, de la Direction générale Education, formation, culture et jeunesse.

Références

Bottery M. (2004), *The challenge of educational leadership*, Sage, Londres.

Brotto F. (2008), "Group report for workshop A: Languages, intercultural dialogue and social inclusion", Commission européenne, Public hearing on multilingualism, Bruxelles, 15 avril 2008, disponible sur le site Internet de la Commission européenne

Compton M. et Weiner L. (2008), *The Global Assault on Teaching, Teachers and their Unions: Stories for Resistance*, Palgrave Macmillan, New York.

Crossley M. et Watson K. (2003), *Comparative and International Research in Education*, Routledge Falmer, Londres et New York.

Dimmock E. and Walker A. (2005), *Educational Leadership: Culture and Diversity*, Sage, Londres.

Comité syndical européen de l'éducation (ETUCE) (2005), *Rapport : L'Europe a besoin des enseignants: L'audition sur la formation des enseignants*, Bruxelles, 17 janvier 2005, 2/2005, disponible sur le site Internet ETUCE.

Fullan M. (2001), *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press Columbia University, New York et Londres.

Hunfeld H. (1997), *Grundsätze interkulturellen Lernens – zum Verständnis des LIFE-Konzepts*, groupe BMW, Munich, disponible sur le site Internet de BMW.

Jensen B.B. et Schnack K. (1994), "Action competence as an educational challenge", in Jensen B.B. et Schnack K. (eds), *Action and Action Competence*, Royal Danish School of Education Studies, Copenhagen.

Lynch K. et Baker J. (2005), "Equality in education: An equality of condition perspective", in *Theory and Research in Education*, Vol. 3(2), pp.131-164.

Mogensen F. et Schnack K. (2010), "The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria", in *Environmental Education Research*, 16(1), pp. 59-74.

Putnam R. (2004), *Education, diversity, social cohesion, and "social capital"*, exposé présenté devant les ministres de l'Education de l'OCDE, Dublin, 18 mars 2004.

Spaji-Vrkaš V. (2004), *Learning and living democracy*. Allocution présentée lors de la conférence de lancement de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation du Conseil de l'Europe, Sofia, Bulgarie, 13-14 décembre 2004.

Annexe – Indicateurs de renforcement des capacités

Tout processus de développement scolaire s'appuie sur un certain nombre d'indicateurs. Aux fins du système de label, il convient de les considérer à la lumière de l'enseignement nécessaire à l'acquisition de compétences interculturelles spécifiques sur lesquelles les écoles candidates se sont concentrées dans leurs pratiques.

Processus d'apprentissage et d'enseignement

- mise en évidence de l'apprentissage réciproque des élèves entre eux et avec des tiers (apprentissage collaboratif)
- mise en évidence d'un apprentissage individuel, ainsi que d'un apprentissage collectif
- mise en évidence d'une réflexion des élèves sur l'apprentissage (méta-apprentissage). (Les élèves sont-ils amenés à réfléchir à la façon dont ils apprennent et au type d'outils, de styles et de situations pédagogiques qui permettent le meilleur apprentissage ? Leur voix est-elle entendue dans le débat sur la manière dont devrait se dérouler l'apprentissage pendant ou en dehors des heures de classe ?)
- mise en évidence d'un environnement éducatif inclusif (Tous les élèves, indépendamment de leurs origines ou de leurs aptitudes, sont-ils mis en confiance dans leur apprentissage ?)
- mise en évidence d'un environnement éducatif stimulant (Les élèves sont-ils encouragés à participer activement à leur propre apprentissage ? Le travail attendu d'eux est-il intéressant et attrayant à leurs yeux ? A-t-il un sens ? Leur motivation est-elle étayée positivement ?)
- mise en évidence d'une démarche d'instauration de la confiance dans les relations enseignants/élèves (La manière dont les enseignants et les élèves communiquent et se comportent les uns envers les autres conduit-elle à une confiance mutuelle ?)
- mise en évidence de l'association des élèves à l'auto-évaluation et à une évaluation formatrice de leur apprentissage
- mise en évidence de la conscience qu'ont les enseignants des contextes sociaux et humains spécifiques de leurs élèves et de leur sensibilité à chaque cas particulier
- mise en évidence des appuis opérationnels et des ressources pédagogiques nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage (outils, matériels, temps, espaces, etc.)

Perfectionnement professionnel du personnel

- mise en évidence de l'apprentissage réciproque entre enseignants et/ou autres personnels scolaires et avec des tiers (apprentissage collaboratif)
- mise en évidence de possibilités et de pratiques de réflexion professionnelle (Les enseignants recherchent-ils et utilisent-ils des méthodes pour réfléchir à leurs pratiques, par eux-mêmes ou avec des collègues, afin de déterminer quels sont les meilleurs moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves ? Les autres membres du personnel saisissent-ils les occasions qui s'offrent de réfléchir à leurs pratiques, que ce soit par eux-mêmes ou avec des collègues, afin d'améliorer leur travail ?)
- mise en évidence de programmes d'accompagnement et de tutorat
- mise en évidence de l'expérimentation de nouvelles approches
- mise en évidence de l'existence d'un code professionnel d'éthique (Est-il fait référence à des règles écrites ou non ou à des principes directeurs qui rendent les membres du personnel mutuellement et collectivement responsables les uns envers les autres et vis-à-vis des apprenants ?)
- mise en évidence d'un appui opérationnel à l'innovation et à l'expérimentation employant de nouvelles approches
- mise en évidence d'une offre et d'une utilisation durables des ressources pour le développement professionnel
- mise en évidence de conditions organisationnelles propices au développement professionnel

Apprentissage organisationnel

- mise en évidence d'un questionnement systématique et systémique pour comprendre et résoudre les problèmes scolaires (De bonnes pratiques d'auto-évaluation sont-elles en vigueur ? Sont-elles employées à la fois à intervalles réguliers et dans des situations ponctuelles ? Le personnel est-il encouragé et aidé à y avoir recours ?)
- mise en évidence de symboles, rituels et cérémonies témoignant d'une culture scolaire centrée sur l'apprentissage
- mise en évidence d'une association des parties prenantes au processus de prise de décisions (L'avis des élèves, parents, enseignants, personnels non enseignants, de l'administration scolaire et de la population locale est-il sollicité lorsqu'il faut prendre des décisions importantes concernant l'école et les services qu'elle fournit ?)
- mise en évidence d'une répartition du rôle directeur (Le rôle moteur dans des domaines spécifiques ou concernant des questions particulières est-il réparti entre différents membres du personnel, voire avec les élèves et leurs parents ? Dispose-t-on d'éléments de preuve que l'école encourage un plus grand partage de l'exercice des responsabilités ? Différentes personnes assument-elles des rôles directeurs ?)

La compétence interculturelle pour tous

- mise en évidence de délais tenables et d'une souplesse organisationnelle pour favoriser l'apprentissage organisationnel
- mise en évidence de stratégies de communication interne mises en place pour appuyer l'apprentissage organisationnel

Education populaire

- mise en évidence d'une analyse du contexte local
- mise en évidence du rôle moteur joué par l'école en catalysant et en soutenant l'apprentissage au sein de la population locale (L'école prend-elle part à des partenariats locaux afin de donner des possibilités concrètes d'apprentissages aux jeunes, aux parents et à d'autres adultes ? L'école a-t-elle mis sur pied ses propres projets d'apprentissage ou de sensibilisation destinés au public ? Cherche-t-elle à mettre au point des méthodes, processus ou outils, soit seule, soit en collaboration, pour faciliter l'apprentissage dans la population locale ?)
- mise en évidence de l'implication des parties prenantes dans la planification et la mise en œuvre d'initiatives d'éducation populaire
- mise en évidence de stratégies de communication entre l'école et le public pour favoriser l'éducation populaire
- mise en évidence des infrastructures physiques, matériels et ressources humaines qu'investit l'école pour développer l'éducation populaire

À propos des contributeurs

Francesca Brotto

Francesca Brotto est chef d'établissement dans l'enseignement secondaire. Formatrice d'enseignants chevronnée, elle est actuellement détachée en qualité de conseillère principale auprès du Directeur général des Relations internationales du ministère italien de l'Education et de la recherche.

Ses attributions intersectorielles touchent aux domaines suivants : conseil en matière d'éducation, recherche et planification stratégique, élaboration de politiques, services de documentation, développement organisationnel, soutien et supervision de processus, montage de projets, relations interinstitutionnelles, établissement de contacts avec des organismes culturels, organisation de projets de diffusion et de formation. Elle a fait partie de groupes d'experts de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe sur des questions concernant tout particulièrement l'apprentissage linguistique, l'éducation interculturelle et à la citoyenneté, et influant sur l'amélioration des systèmes scolaires et l'exercice des responsabilités à l'école. Elle a également dispensé des conseils sur des stratégies visant à promouvoir la dimension européenne de l'éducation.

À l'heure actuelle, son activité porte principalement sur les travaux de l'OCDE en matière de politique éducative pour l'Italie et elle représente ce pays au sein du groupe permanent de la Commission européenne sur les indicateurs et les critères de référence.

Francesca a la double nationalité italienne et canadienne. Elle parle quatre langues et a enseigné les langues étrangères au niveau secondaire en Ombrie (Italie) pendant 25 ans avant de partir en détachement.

Josef Huber

Josef Huber travaille au sein de la Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation du Conseil de l'Europe, où il est actuellement responsable des activités dans le domaine de l'éducation interculturelle et du programme Pestalozzi, le programme de formation pour les professionnels de l'éducation du Conseil de l'Europe.

Membre de la Division de l'Enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe jusqu'en juillet 2006, il a été chargé de l'organisation de deux grands forums sur la gouvernance de l'enseignement supérieur (2005) et la responsabilité de l'enseignement supérieur en matière de culture démocratique (2006). Il a également été corédacteur des publications qui en ont découlé.

De 1998 à 2004, en tant que directeur des programmes et directeur exécutif adjoint du Centre européen pour les langues vivantes, il a été chargé du programme d'activités et de recherche et des projets de développement du Centre, ainsi que de ses publications sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, la communication interculturelle et la politique linguistique éducative.

Il a participé à l'élaboration de la politique linguistique éducative au sein du ministère autrichien de l'Éducation entre 1992 et 1998, après avoir été professeur de langues dans des écoles et universités en Autriche et à l'étranger.

Katarzyna Karwacka-Vögele

Katarzyna Karwacka-Vögele est chercheuse et doctorante à la Faculté des Sciences de la santé de l'Université de Médecine de Gdańsk (Pologne). Ses principaux domaines d'intérêt scientifique sont l'éducation des adultes, les interactions interpersonnelles et l'impact de l'environnement sur le bien-être.

En 2010, elle a travaillé au Conseil de l'Europe en qualité d'assistante administrative d'appui pour l'Accord EURO-PA et la Division biodiversité, où elle était chargée de la coordination avec la Fédération européenne des associations de psychologues dans l'exécution du programme de travail de l'Accord EUR-OPA Risques majeurs en matière d'assistance psychosociale aux victimes de catastrophes.

En 2009, elle a travaillé comme stagiaire et assistante temporaire dans l'unité du Conseil de l'Europe responsable du programme Pestalozzi et du projet « Education et échanges interculturels », où elle a conçu des matériels pour la promotion des compétences et du dialogue interculturels. En parallèle, elle a également coopéré avec la Division de l'Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, ainsi qu'avec la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Elle est diplômée en psychopédagogie et en psychologie clinique, en pédagogie et en thérapie de la danse et de l'expression corporelle.

Gerhard Neuner

Professeur à l'Université de Kassel (Allemagne), Gerhard Neuner est spécialisé dans la théorie et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand langue étrangère.

Il a été membre du Goethe-Institute pendant 10 ans. De 1982 à 1990, il a participé à divers comités du *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Office allemand d'échanges universitaires) et, depuis les années 1980, il a contribué à plusieurs comités, campagnes et publications du Conseil de l'Europe.

Ses principaux domaines d'intérêt et de recherche sont l'élaboration de programmes d'études et de manuels scolaires, et la pédagogie interculturelle des langues étrangères.

Roberto Ruffino

Roberto Ruffino est secrétaire général d'Intercultura, une organisation italienne d'échanges internationaux d'élèves de l'enseignement secondaire, fondée en 1955 sous forme d'association à but non lucratif, sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères. Intercultura est partenaire des programmes interculturels de l'AFS et membre de l'EFIL, la Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel. Depuis 2007, il est également secrétaire général de la Fondation Intercultura, récemment créée, qui promeut la recherche et les essais dans les échanges éducatifs. Depuis 2008, il est par ailleurs président du conseil d'administration de l'EFIL et de la Société italienne pour l'éducation, la formation et la recherche interculturelles.

Son centre d'intérêt principal est le contenu pédagogique des projets d'échanges internationaux. Il a encouragé la recherche en la matière, en faisant la publicité de symposiums du Conseil de l'Europe sur des thèmes tels que « Mobilité des jeunes et éducation » en 1978, « Compétences culturelles et communication interculturelle » en 1982 et « Des valeurs communes pour l'humanité ? » en 1985. Il a rédigé des livres et des articles sur ces sujets et a mené des recherches pour l'Union européenne et l'UNESCO. En lui remettant le titre de docteur honoris causa en sciences de l'éducation, l'Université de Padoue l'a décrit comme un leader dans le domaine de l'éducation interculturelle et a rendu hommage à la qualité de ses travaux dans le domaine des échanges éducatifs, internationalement reconnus et appréciés (21 avril 2008).

Rüdiger Teutsch

Rüdiger Teutsch est directeur du service Politique de la diversité et des langues, besoins éducatifs spéciaux et inclusion, élèves doués et talentueux du ministère autrichien de l'Enseignement, des arts et de la culture. Ce service a été créé en 2008, lors de l'Année européenne du dialogue interculturel, afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves immigrés. Aujourd'hui, l'objectif principal de ce service est de traiter un éventail plus large des aspects de la diversité et d'aider les jeunes à réaliser tout leur potentiel dans une société mondialisée.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
http://www.librairie-kléber.com

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag GmbH August-
Bebel-Allee 6 DE-53175
BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
http://www.kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obrocnow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
http://www.livrariaportugal.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona
C/ Balmaes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Fax: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es
http://www.diazdesantos.es

Diaz de Santos Madrid
C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Fax: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
http://www.diazdesantos.es

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins CH-
1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS- UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

[Redacted]

[Redacted]