



L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse : Quelles voies pour l'avenir ?



Rapport de séminaire par Ingrid Ramberg

Le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse
Dix thèses – Aujourd'hui et demain
par Hendrik Otten

« Plastic, Political and Contingent »
La culture et l'apprentissage interculturel à la Direction de la
Jeunesse et du Sport
par Gavan Titley



**L'apprentissage interculturel
dans le travail européen
de jeunesse :
Quelles voies pour l'avenir ?**

Centre européen de la Jeunesse de Budapest
28-29 novembre 2007

**Rapport de séminaire
par Ingrid Ramberg**

Incluant

*Le rôle de l'apprentissage interculturel
dans le travail européen de jeunesse
Dix thèses – Aujourd'hui et demain
par HENDRIK OTTEN*

*« Plastic, Political and Contingent »
La culture et l'apprentissage interculturel
à la Direction de la Jeunesse et du Sport
par GAVAN TITLEY*

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

Les droits de reproduction sont propriété du Conseil de l'Europe.
Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis à des fins commerciales sous quelque forme que ce soit ou par un quelconque moyen – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou tout système de stockage ou de récupération de l'information – sans la permission écrite du Conseil de l'Europe (Direction de la Communication et de la Recherche, Division des Editions).

Conception de la couverture Merán studios

Mise en page Ingrid Ramberg

Publié par le Centre européen de la Jeunesse de Budapest, Direction de la Jeunesse et du Sport

ISBN 978-92-871-6969-3

© Conseil de l'Europe, 2009, à l'exception de l'article « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres », propriété littéraire d'Hendrik Otten, reproduit ici avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Imprimé en Hongrie

Sommaire

Préface par <i>Rui Gomes</i>	5
Avant-propos par <i>la rapporteuse générale</i>	9
Conclusions par <i>la rapporteuse générale</i>	11
En toile de fond du séminaire... résumé de 20 ans d'expérience par <i>Rui Gomes</i>	37
Le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse Dix thèses – Aujourd'hui et demain par <i>Hendrik Otten</i>	45
« Plastic, Political and Contingent » La culture et l'apprentissage interculturel à la Direction de la Jeunesse et du Sport par <i>Gavan Titley</i>	69
Contre le gaspillage d'expériences dans l'apprentissage interculturel par <i>Teresa Cunha & Rui Gomes</i>	101
Notes des groupes de travail	120
Participants	137
Programme	139

Préface

Une confusion créative ?...

Rui Gomes

Le but premier de la politique de jeunesse du Conseil de l'Europe, tel que réaffirmé à l'occasion de la 8^e Conférence des ministres responsables de la jeunesse (Kiev, 2008), est « d'offrir aux jeunes, filles et garçons, jeunes femmes et jeunes hommes les mêmes chances et expériences leur permettant de développer les connaissances, compétences et savoir-faire nécessaires pour jouer un vrai rôle dans tous les aspects de la société ».

La politique de jeunesse, telle que l'a développée le secteur de la jeunesse du Conseil de l'Europe, comporte une dimension interculturelle intrinsèque. Cette caractéristique s'explique par deux raisons : d'une part parce que cette politique, dans une large mesure, a été élaborée conjointement par des partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux issus de divers pays (et, on le peut supposer, de diverses cultures) et, d'autre part, parce qu'elle est censée prendre en compte les réalités de la jeunesse, qui sont très diverses à travers l'Europe et au sein de chaque société.

C'est la façon dont cette diversité est intégrée et présente dans les processus de participation et de conception de la politique de jeunesse qui détermine véritablement son degré « d'interculturalité » et, en grande partie, sa pertinence et son succès.

Ce que l'on appelle le fossé entre politique et pratique – autrement dit, l'écart entre des politiques publiques prônées et la façon dont elles sont appliquées (ou pas) et perçues sur le terrain – est aussi, malheureusement, une réalité pour sa dimension interculturelle. Les valeurs du Conseil de l'Europe, que sont les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit, fournissent une solide ossature éthique pour une politique de jeunesse qui intègre la diversité sous toutes ses formes ; le résultat pour les jeunes, en termes de visibilité et d'accessibilité, est souvent fort contrasté.

Ces contrastes ne concernent pas seulement des disparités palpables en termes d'égalité des chances pour les jeunes, ou encore les niveaux persistants de discrimination ou de marginalisation que certains

d'entre eux sont susceptibles de rencontrer et de vivre. Ils apparaissent aussi dans le degré d'engagement envers les normes internationales en matière de droits de l'homme (et leurs violations) et la capacité des acteurs politiques et sociaux à gérer, au moyen des politiques sociales, éducatives et de jeunesse, des réalités qui bousculent l'apparent consensus social. Les tentatives pour influencer sur certaines situations au moyen des campagnes européennes de jeunesse « Tous différents – Tous égaux » en ont fourni des exemples probants, tout en dévoilant les limites inhérentes à des actions basées principalement sur l'éveil des consciences.

L'apprentissage interculturel, à cet égard, a été reconnu par cette même 8^e Conférence ministérielle comme méthode d'éducation non formelle « particulièrement pertinente pour promouvoir le dialogue interculturel et combattre le racisme et l'intolérance ». Cette reconnaissance fait porter aux praticiens du travail de jeunesse et de la politique de jeunesse une nouvelle charge, celle qui consiste à répondre aux attentes des décideurs et aux exigences des spécialistes de l'éducation y compris, bien évidemment, les animateurs et tous ceux qui tentent de lui donner du sens dans des réalités sociales complexes par nature – et dont les réponses ne peuvent pas toujours s'accommoder de modèles conceptuels préétablis.

Le travail de jeunesse, en particulier sous sa forme développée et modelée par l'action des Centres européens de la Jeunesse, a donc pour responsabilité de reconsidérer et de remettre en question des pratiques tenues pour acquises et des normes avant-gardistes, notamment du point de vue de leur validité, de leur application et de leur évolution. C'est d'autant plus le cas, comme nous le rappelle Hendrik Otten, à une époque où les attentes qui pèsent sur le travail de jeunesse sont plus lourdes que jamais, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de l'apprentissage non formel et sa contribution à l'autonomie et à l'intégration sociale des jeunes.

Concernant le séminaire « L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse : quelles voies pour l'avenir ? » – dont ce rapport rend compte –, il peut paraître étrange qu'il ne se soit pas tenu plus tôt. Certes, durant une grande part de cette décennie, nous baignions dans une sorte de « confusion confortable » au milieu de nos questions et doutes. Qui plus est, le formidable ébranlement des valeurs et des objectifs du dialogue interculturel avait plongé beaucoup d'entre nous dans un « engourdissement tout aussi confortable ». Mais il y a une autre raison. Il fallait voir de quelle façon les pratiques

et le discours évolueraient, notamment eu égard au travail effectué autour du Livre blanc sur le dialogue interculturel et à la nécessaire articulation avec les droits de l'homme et l'éducation aux droits de l'homme.

Cela peut paraître très étrange, mais la campagne européenne de jeunesse pour la diversité, les droits de l'homme et la participation « Tous différents – Tous égaux » n'a pas permis de résoudre certaines de ces questions. C'est même plutôt le contraire : il s'est avéré difficile de faire la synthèse des trois thèmes phares et, pire encore, la diversité des actions et des activités a ajouté au sentiment de confusion... de « confusion créative », préférerais-je dire.

Comme le souligne Ingrid Ramberg à juste titre, ce séminaire n'a pas toujours apporté des réponses quant aux directions à prendre concernant l'apprentissage interculturel dans le travail de jeunesse. Mais, de toute évidence, il a ouvert la voie à un processus essentiel, autour duquel doit aujourd'hui se mobiliser une attention plus soutenue afin que les résultats produits puissent servir de fondements pour la poursuite de la réflexion et de l'action. Quels sont donc ces fondements ? A notre avis, ils incluent :

- ♦ La nécessité d'établir entre recherche et travail de jeunesse une communication plus performante et plus régulière. Il convient ainsi de s'intéresser de près aux environnements urbains multiculturels dans lesquels les jeunes jouent un rôle central, car ils offrent des opportunités uniques de collaboration avec d'autres disciplines et secteurs sociaux : c'est un principe que la politique européenne de jeunesse admet pratiquement comme un dogme même si elle ne le met pas systématiquement en pratique. La proposition qui consiste à renforcer la recherche européenne sur les façons dont l'apprentissage interculturel se pratique et se vit pourrait à cet égard prendre tout son sens.
- ♦ La confirmation que l'apprentissage interculturel occupe une place centrale dans les stratégies et programmes pour le travail de jeunesse en Europe, qu'il s'agisse des approches, des méthodes ou des compétences.
- ♦ L'importance conférée à la qualité du travail de jeunesse – y compris la question d'animateurs qualifiés – qui, en tant qu'instrument de la politique de jeunesse, intègre *de facto* la nécessité de réponses aux

problèmes concrets de la jeunesse contemporaine, associée à un dialogue nécessaire avec les cadres éthique et politique dont font partie les droits de l'homme, la citoyenneté et la conviction d'une destinée européenne partagée.

- ♦ Une réorientation, des méthodes au profit de l'objectif, qui ne peut se limiter à des déclarations d'intention et à des objectifs politiques de plus haute importance, mais doit se traduire dans la pratique du travail de jeunesse, la formation des animateurs et la définition, l'application et le suivi (ou pas) des politiques de jeunesse. A cet égard, la prise en compte dans le débat de perspectives issues des quatre coins géographiques et humains de l'Europe est pour nous essentielle.
- ♦ L'importance, partant, d'établir des passerelles entre la pratique du travail de jeunesse et l'évolution de la politique de jeunesse. Ici aussi, le fossé entre politique et pratique est souvent plus profond qu'il ne devrait. En termes d'apprentissage interculturel, il faut encore relever le défi qui consiste à adopter et adapter un discours qui permette la compréhension mutuelle et le respect du rôle, des expériences et de l'expertise de chaque secteur.

La confusion, dans le sens de manque de clarté et de multitude des directions à suivre, est également dans une large mesure inhérente à l'apprentissage interculturel. La tolérance de l'ambiguïté est donc une nécessité, parce que toute chose ne peut être clarifiée de sorte à faire sens pour toutes les personnes concernées au même moment.

Mais la confusion, relativement aux questions conceptuelles et pratiques associées à l'apprentissage interculturel, n'est pas toujours positive, au point même d'être potentiellement nocive. Nous devons élargir et moderniser les schémas selon lesquels nous pensons et agissons avec le travail de jeunesse sur les questions de diversité et de pluralisme. Comment faire, tel est le prochain défi à relever.

Toutes les bonnes volontés sont les bienvenues !

Nous adressons nos remerciements mérités aux participants à ce séminaire et à ses deux principaux orateurs, Hendrik Otten et Gavan Titley, qui ont ouvert le débat sur cette question. Nous remercions également tout spécialement Ingrid Ramberg de nous avoir aidés à donner du sens à tout cela, y compris à des considérations que nous n'avions même pas envisagées. C'est bien là une compétence interculturelle majeure !

Avant-propos

par la rapporteuse générale

Le rapport du séminaire « L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse : quelles voies pour l'avenir ? », tenu au Centre européen de la Jeunesse de Budapest du 28 au 29 novembre 2007, vise à rendre compte des contributions dont a bénéficié ledit séminaire et des conclusions auxquelles il est parvenu. Comme toujours, il est difficile de traduire par écrit les échanges « polyphoniques » qui ont eu lieu au sein d'un groupe de personnes réunies pour aborder un sujet qui les concerne au plus haut point. Aussi, un rapport ne peut-il restituer qu'une part des réflexions et des idées partagées.

Le séminaire était particulièrement bien organisé et ses résultats, compte tenu du temps imparti, sont plus que satisfaisants. Les exposés judicieusement choisis, complets et pourtant brefs, ont été suivis de longs échanges de réflexions, de questions et réponses. Pour parler d'une pratique dont les acteurs sont si nombreux et les approches si différentes, il était essentiel que les voix soient multiples. Le niveau général de participation a été remarquablement élevé. Les participants se sont livrés au partage de leurs pensées et préoccupations et, grâce à beaucoup d'entre eux, il a été possible de broser un tableau complet de la situation.

Il me faut ici remercier l'ensemble des contributeurs, et en particulier Rui Gomes, qui est parvenu en même temps à remplir sa tâche de rapporteur et à apporter son concours au processus rédactionnel.

Stockholm, hiver 2008

Ingrid Ramberg

Conclusions

par la rapporteuse générale

A travers toute l'Europe, l'année 2007 fut consacrée à élaborer et préparer, à plusieurs mains, ce qui allait devenir le Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel, « *Vivre ensemble dans l'égalité* ». La pleine intégration du dialogue interculturel faisait partie des engagements forts associés à cette entreprise. Ainsi, dans le document final, il est affirmé que « la démarche interculturelle offre un modèle de gestion de la diversité culturelle ouvert sur l'avenir ». Une ambition similaire à celle du Conseil de l'Europe étaye également les entreprises de l'Union européenne, où l'année 2008 a été proclamée Année européenne du dialogue interculturel.

Au seuil de cette année 2008, le Centre européen de la Jeunesse de Budapest a organisé un séminaire intitulé « *L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse : quelles voies pour l'avenir ?* », qui s'est tenu dans ses locaux les 28 et 29 novembre 2007. Le but était d'examiner le rôle de la théorie et de la pratique de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse, ainsi que dans la politique et le programme de jeunesse du Conseil de l'Europe.

En toile de fond à l'invitation à ce séminaire se trouvaient des questions délicates et pressantes pour certaines, passionnantes et prometteuses pour d'autres, dont l'exploration de la relation entre apprentissage interculturel et dialogue interculturel.

Livre blanc du
Conseil de l'Europe
sur le dialogue
interculturel,
« *Vivre ensemble dans
l'égalité* »,
CM (2008) 30 final
2 mai 2008

RÉTROSPECTIVE

Au Conseil de l'Europe, l'apprentissage interculturel (AIC) a commencé à se développer il y a 30 ans, en grande partie grâce au rôle précurseur du programme emmené par le Centre européen de la Jeunesse. L'AIC a été pleinement établi en 1995, pourrait-on dire, par

la campagne européenne de jeunesse contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance « Tous différents – Tous égaux ».

Durant ces années, les *échanges informels* sur la nature de ce domaine d'activité, et les besoins associés, n'ont pas manqué ; la coopération entre les domaines de l'éducation formelle du Conseil de l'Europe et de l'éducation non formelle, représentée par le secteur jeunesse, a permis la consolidation des pratiques et la conception d'approches cohérentes.

Progressivement, des méthodes de travail ont été mises au point par le biais des activités d'éducation et de formation conduites avec les organisations de jeunesse aux Centres européens de la Jeunesse – avec

pour conséquence, bien souvent, le développement de matériels pédagogiques. A la Direction de la Jeunesse et du Sport, un dialogue régulier s'est instauré au sein du pool des formateurs en plein essor, ainsi qu'au sein des secteurs de coopération intergouvernementale, avec des répercussions manifestes au niveau de la coopération avec l'Union européenne. De plus, concernant les séminaires individuels et d'autres activités, une démarche d'évaluation a été accomplie sur une petite échelle, pour l'essentiel au moyen de questionnaires.

Toutefois, pour une grande partie, l'expérience pratique engrangée aux cours de ces deux décennies n'a pas fait l'objet d'une capitalisation systématique.

Quantité de facteurs interviennent dans la nécessité actuelle d'étudier de manière approfondie les concepts et pratiques de l'apprentissage interculturel.

- ♦ *Une Europe différente.* L'Europe d'aujourd'hui présente un visage différent de celui d'il y a 20 ans. Certains aspects de cette évolution ont été douloureux, d'autres moins : les guerres, les changements de système politique, les nouvelles conditions de voyage et de résidence, les nouvelles définitions de qui a le droit et qui n'a pas le droit d'entrer ou de s'installer en Europe, etc.
- ♦ *Un programme de travail élargi.* Aux thèmes récurrents abordés dans le cadre des activités du travail européen de jeunesse actuel, ont été ajoutées quelques nouvelles notions clés qui reflètent les caractéristiques et les craintes propres au XXI^e siècle, comme la mondialisation ou encore le terrorisme.

Pour une grande partie, l'expérience pratique engrangée aux cours de ces deux décennies n'a pas fait l'objet d'une capitalisation systématique.

- ♦ *De nouveaux modes de communication.* Quel que soit le thème, les moyens utilisés pour recueillir, partager et diffuser l'information ont complètement changé avec les nouvelles technologies. De la même façon, les manières d'établir et de préserver des contacts à travers toutes les frontières possibles et imaginables sont très différentes de celles d'il y a 20 ans.
- ♦ *Une communauté internationale élargie.* Finalement, le cadre même du Conseil de l'Europe a fondamentalement changé. Le nombre d'Etats membres s'est accru, passant de 23 en 1990 à 47 aujourd'hui, tout comme la diversité des conditions de vie et des expériences présentes au sein de cette nouvelle Europe.

Au vu de l'engagement actuel à la fois de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe dans son ensemble, il est plus que temps d'examiner l'héritage, les défis et les potentiels inhérents au travail de jeunesse que conduit le Conseil de l'Europe, dans l'objectif de faire avancer non seulement ses propres travaux mais aussi sa contribution à l'entreprise paneuropéenne globale. Il est particulièrement intéressant à cet égard de noter la volonté manifeste d'intégrer le dialogue interculturel, et la relation qu'il faut y voir avec l'éducation interculturelle, en termes de concepts et au niveau de la forme des activités.

Objectifs

Dans l'introduction et l'appel à candidatures, les objectifs du séminaire étaient décrits comme suit :

- ♦ *procéder à l'examen* de la perception et des pratiques actuelles de l'apprentissage interculturel dans le travail de jeunesse ;
- ♦ *formuler des propositions* pour promouvoir le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail de jeunesse, sur la base de critères et de normes convenus ;
- ♦ *contribuer* au développement conceptuel des programmes de la Direction de la Jeunesse et du Sport en matière d'apprentissage interculturel, de dialogue interculturel et de cohésion sociale ;

- ♦ *promouvoir* la coopération et l'apprentissage mutuel entre les animateurs et les formateurs, les experts de la politique de jeunesse et les chercheurs en matière d'éducation, sur les concepts et pratiques de l'apprentissage interculturel ;
- ♦ *identifier* les besoins en matière de formation et de recherche en lien avec les pratiques interculturelles de l'éducation non formelle.

Participants

Le séminaire a réuni 37 animateurs, formateurs de l'éducation non formelle, experts et chercheurs en matière d'éducation, et spécialistes de la politique de jeunesse. Les participants étaient en grande majorité des formateurs, pour la plupart en possession d'une longue expérience des différentes activités menées dans les Centres européens de la Jeunesse du Conseil de l'Europe ; mais quelques-uns étaient des néophytes dans le domaine du travail international de jeunesse.

La diversité qui caractérisait le groupe des participants a permis de satisfaire l'ambition des organisateurs, à savoir examiner les expériences à la lumière des nouveaux besoins. Comment répondre aux nouveaux défis, a demandé Rui Gomes, sans connaissance et savoir-faire préalables, sans non plus jeter le bébé avec l'eau du bain ? De la même façon, la présence de nouveaux visages et participants de régions absents du paysage il y a 20 ans traduisait une volonté de s'informer des besoins actuels et futurs dans le domaine du travail européen de jeunesse.

Structure du séminaire

L'invitation stipulait clairement que les résultats de la rencontre n'avaient pas été définis au préalable. *Le séminaire avait en tout premier lieu été conçu en tant qu'opportunité pour débattre de quelques-unes des questions autour de l'apprentissage interculturel.* Les participants étaient invités à partager leurs questions et préoccupations sans aucune pression de temps, et sans obligation de présenter des réponses ou des solutions à ce stade.

Dans le cadre du séminaire, la réflexion avait été organisée autour de sessions introductives proposées par deux experts, le Dr Hendrik Otten (IKAB, Institute for Applied Communication

Research in Non-formal Education, Bonn) et le Dr Gavan Titley (Centre for Media Studies, National University of Ireland, Maynooth), qui ont de plus proposé leurs réponses à quelques-unes des questions soulevées. Des discussions en plénière, des groupes de travail et d'autres sessions spéciales d'information ont ensuite permis d'approfondir les sujets à l'étude.

Contenu du rapport

Dans son chapitre introductif, le rapport met en avant certaines questions clés du séminaire, en partie avec l'aide des rapports des groupes de travail et en partie en référence aux documents et aux interventions qui ont servi de colonne vertébrale au séminaire, autour de laquelle s'est structurée toute la palette des sujets évoqués.

Dans le chapitre qui suit, Rui Gomes retrace la genèse de l'apprentissage interculturel au Conseil de l'Europe. Face aux changements et aux nouveaux défis, il est en effet particulièrement important de ne pas perdre de vue des expériences précieuses. Se servir du passé comme base de discussion peut être utile à bien des objectifs. Dans le cas qui nous intéresse, cela peut notamment aider à clarifier les différentes interprétations de la nature et du rôle de l'éducation interculturelle. C'est aussi un moyen d'assurer que le changement intervient à la manière d'un développement, et non d'une répétition. De ces deux points de vue, cela permet également de combler les fossés qui séparent les participants en termes de générations, ou bien de longueur et types d'expériences engrangées dans le domaine.

Il s'ensuit un texte très influent au sujet précisément de la genèse de l'apprentissage interculturel, sur l'état et la pertinence de l'AIC pour le travail de jeunesse, hier et aujourd'hui. Les « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres », par Hendrik Otten, ont eu un impact profond sur la pensée autour de l'apprentissage interculturel. Dans ce chapitre, une version de ce texte d'il y a dix ans est présentée parallèlement aux réflexions de l'auteur dix ans après, à propos des aspects toujours pertinents et de ceux qu'il convient de reconsidérer. Cette structure reflète fidèlement la conférence donnée par Hendrik Otten lors du séminaire.

L'autre contribution majeure au séminaire fut un exposé de Gavan Titley. Sa note de réflexion critique sur le concept de culture et son

utilisation dans l'apprentissage interculturel et les activités de la Direction de la Jeunesse et du Sport a été mise à la disposition des participants avant le séminaire et figure dans ce rapport. Cette réflexion, basée sur une évaluation du stage de formation de longue durée sur l'apprentissage interculturel et de récentes activités de recherche, appelle à une réévaluation en profondeur à la fois de la pratique développée et de l'interprétation des concepts sous-jacents, en particulier la notion de culture. Comment la comprenons-nous et qu'en faisons-nous ?

Le dernier chapitre est une réflexion de Teresa Cunha et Rui Gomes, intitulée « Contre le gaspillage d'expériences dans l'apprentissage interculturel ». L'examen critique des auteurs vise à libérer le potentiel de transformation sociale qu'ils perçoivent dans une interprétation modernisée et actualisée de l'apprentissage interculturel. Dans leur article, ils tentent également d'explorer la relation entre l'éducation interculturelle et le dialogue interculturel. L'éducation interculturelle, suggèrent-ils, pourrait être perçue comme une approche éducative nécessaire au dialogue interculturel.

Les mots de conclusion renvoient à la question formulée au tout début du séminaire : quelles voies suivre à l'avenir ?

Quelles réponses ont été apportées à cette question ?

Attentes des participants

Les participants sont venus au séminaire avec des attentes multiples et variées. Le matin du premier jour, ils ont été invités, dans le cadre d'une activité en groupe, à noter leurs attentes sur un tableau de papier. La liste établie indique que ceux-ci voulaient notamment :

- ♦ en apprendre davantage sur la mise en œuvre de l'apprentissage interculturel (AIC) et les nouveaux débats qu'il suscite ;
- ♦ acquérir de nouvelles capacités et méthodes ;
- ♦ comparer les pratiques locales ;
- ♦ renforcer leurs relations interpersonnelles et leurs réseaux ;
- ♦ découvrir les avis, les connaissances et les expériences des experts ;
- ♦ faire le point sur l'état actuel du débat européen et des théories sur l'AIC ;
- ♦ examiner la pertinence des méthodes connues ;
- ♦ analyser la question de la planification et de la mesure des résultats de l'AIC ;

- ♦ faire le point sur le débat et provoquer le débat par-delà le séminaire ;
- ♦ prendre part à une réflexion critique sur la pratique de l'AIC au sein de la DJS : notre travail est-il à la hauteur de nos principes ?
- ♦ collecter des idées sur la façon d'avoir un impact plus effectif sur la société ;
- ♦ rechercher un appui pour un projet de recherche d'envergure afin de comparer les méthodes qui font l'efficacité de l'AIC : qu'est-ce qui marche et pourquoi ?

Cette diversité en termes d'attentes témoigne d'autres diversités, celles-là relatives notamment à la longueur de l'expérience dans ce domaine et aux différentes positions et conditions dans les environnements de travail quotidien. Quelques participants recherchaient davantage une amélioration de l'efficacité, tandis que d'autres étaient plutôt engagés dans la remise en question des théories et pratiques de l'AIC.

NÉCESSITÉ D'UNE RÉFLEXION PÉRIODIQUE

Hendrik Otten a choisi de structurer sa présentation, *Le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse aujourd'hui*, autour des dix thèses qu'il avait présentées pour la première fois dans une étude produite il y a plusieurs années. Préalablement au séminaire, les participants avaient été invités à lire une version de cette étude datée de 1997. Hendrik Otten aurait pu s'y référer, revendiquant la valeur de ses dix thèses en tant que recettes et affirmant « elles ont été testées, approuvées et largement utilisées ; il suffit de continuer avec. » Mais il ne l'a pas fait. Au lieu de cela, il a souligné la nécessité de les reconsidérer, en expliquant « que le tableau qu'il avait brossé pouvait aujourd'hui ne plus avoir grand-chose à voir avec la réalité. Nous pouvons encore probablement nous en inspirer, mais seulement après une réflexion approfondie ».

Le choix d'Hendrik Otten de se démarquer d'une étude existante et d'envisager sa mise à jour est intéressant à double titre : du point de vue de la teneur de ses suggestions et, plus encore, dans la mesure où ce choix illustre une méthode, une attitude – qui sous-tend la *nécessité d'une réflexion périodique*. La présentation du séminaire comme point

de départ d'un processus systématique, plutôt que comme un événement isolé, se conjugue parfaitement avec cette approche.

Beaucoup des questions soulevées lors des sessions de travail en groupe se situaient dans le droit-fil des réflexions d'Otten et confirmaient la nécessité d'approcher et de revoir la pratique en relation à un cadre qui, lui-même, est l'objet de changements constants. Dans ses notes, un des groupes de travail :

... a convenu que l'apprentissage interculturel présente toujours une réelle pertinence et que le besoin d'apprentissage interculturel est peut-être même plus important que jamais. Dans le contexte actuel d'une « culture de la peur » et de questions internationales pressantes, les défis à aborder sont nombreux. (Groupe de travail 1)

Les groupes ont aussi formulé plusieurs questions relatives à la vie et aux visions du monde des jeunes dans l'Europe d'aujourd'hui :

*Quid des communautés locales dans un contexte planétaire ?
Que signifie la notion de « communauté » pour les jeunes ?
Existe-t-il un concept de communauté parmi les jeunes dans l'Europe d'aujourd'hui ?
Où les jeunes se rencontrent-ils ?
Que signifient les notions de « région », « groupe » ou « classe » pour les différents comportements et choix ?
La « communauté scolaire » est-elle un microcosme de la société ?
Ou bien la « communauté » est-elle un lieu dans la rue, ou des lieux où se déroulent des activités extrascolaires ?
Quel est l'impact de la mondialisation sur l'apprentissage interculturel ?
Et que dire des systèmes de communication dans le monde ? Quand des petits villages sont aujourd'hui connectés au monde entier, peut-on parler d'apprentissage interculturel ?
(Groupe de travail 1)*

L'étude d'Hendrik Otten porte à la fois sur les dispositions d'ordre pratique relatives aux rencontres de jeunes et sur nos hypothèses quant à ce que ces dispositions pourraient changer (ou pas) au niveau de la conception des jeunes d'eux-mêmes et des autres. Par exemple, il met le lecteur en garde en pointant que « les contacts entre individus de différentes cultures ne débouchent pas automatiquement sur une compréhension mutuelle améliorée ». De la même façon, il remet en

question les hypothèses selon lesquelles le tourisme devrait promouvoir des changements à long terme dans les attitudes, ou que la soi-disant proximité culturelle devrait ouvrir la voie à la compréhension mutuelle ; l'effet pourrait tout aussi bien être inverse, à savoir un renforcement des préjugés.

Dans ces conditions, si de brèves rencontres ou le simple franchissement des frontières nationales n'ont en soi aucune valeur particulière et ne sont la garantie d'aucun changement spécifique, alors que faire ? Comme l'écrit Otten, il faut examiner les conditions dans lesquelles ces rencontres se déroulent.

L'ART D'APPRENDRE ET DE GRANDIR

Si nous ne pouvons garantir aucun résultat d'aucun contexte pratique particulier, si nous ne pouvons être sûrs de ce qui va découler d'une intervention particulière, alors *que faire* ? La conclusion du Dr Otten est que nous devons commencer par notre propre vie au quotidien. Cette affirmation n'a probablement rien d'une polémique pour les éducateurs en général, mais elle est pourtant plus complexe en relation à l'éducation interculturelle. Pour la plupart des participants, les activités interculturelles constituent en soi une façon de se soustraire de la vie quotidienne, dans un sens très positif. Pourtant, elles ne devraient pas être différentes au point de perdre toute possibilité d'application de retour à la maison.

Un écrivain a mené une réflexion profonde sur l'art d'apprendre et de grandir : il s'agit du journaliste polonais Ryszard Kapuściński (1932–2007). Dans son ouvrage, *Mes voyages avec Hérodote*, il raconte sa transformation à la fois en écrivain et en penseur (citoyen du monde, dirais-je). Le point de départ de Kapuściński est la Pologne. Enfant, il a connu la Seconde Guerre mondiale et, dans sa jeunesse, il a vécu dans une société d'après-guerre fermée. Il se remémore ses premiers voyages en tant que jeune reporter en Pologne :

Mon itinéraire me conduisait parfois dans des villages frontaliers, mais c'était exceptionnel. En effet, plus on approchait la frontière, plus les terres devenaient vides et moins on croisait de monde. L'aspect désertique de ces contrées accentuait leur mystère tout en captant mon attention sur le silence qui règne toujours en ces lieux. Ce mystère et ce silence m'envoûtaient. Je

Ryszard Kapuściński :
Mes voyages avec
Hérodote
Plon, 2006, pour la
traduction française

voulais voir ce qui se trouvait plus loin, de l'autre côté. Je m'imprégnais de sensations que l'on doit éprouver en franchissant une frontière. Que ressent-on ? Que pense-t-on ? Cela doit être un instant émouvant, troublant, excitant. De quoi a l'air l'autre côté ? Tout y est sûrement différent. Mais en quoi consiste cette différence ? A quoi ressemble-t-elle ? Peut-être n'est-elle en rien pareille à tout ce que je connais ? Peut-être est-elle inconcevable, inimaginable ? Ce désir obsessionnel, cette fascination demeuraient néanmoins modestes car je n'aspirais qu'à vivre le moment où je franchirais la frontière, la franchir pour revenir aussitôt. Je croyais que, à lui seul, l'acte suffirait à assouvir ma faim psychologique que je ne parvenais pas à m'expliquer, mais qui me hantait constamment.

Plus tôt qu'il ne l'aurait jamais rêvé, le jeune Kapuściński va franchir une frontière : son journal l'envoie en Inde (!). Pour son voyage, sa rédactrice en chef lui fait cadeau des *Histoires* d'Hérodote – ouvrage qui sera un compagnon de route toute sa vie. Hérodote, d'Halicarnasse dans la Grèce ancienne (aujourd'hui Bodrum, Turquie), est de 2500 ans son aîné. Pourtant, lorsque Kapuściński écrit son interprétation de la mission d'Hérodote, celle-ci semble très proche de la sienne :

Hérodote voyage dans le but de répondre à l'enfant qui se demande d'où viennent les navires à l'horizon. D'où surgissent-ils ? D'où voguent-ils ? Ainsi, ce qu'il voit de ses propres yeux n'est pas la frontière du monde ? Il existe encore d'autres univers ? Lesquels ? Quand il sera grand, il voudra les connaître. Mais il vaut mieux ne pas devenir complètement grand, il vaut mieux rester un peu enfant. Car les enfants sont les seuls à poser les bonnes questions et à vraiment vouloir apprendre.

Et, avec l'ardeur et l'enthousiasme de l'enfant, Hérodote se lance à la découverte de ces mondes. Il voit alors – et c'est là sa plus grande révélation – qu'ils sont nombreux, différents les uns des autres, et surtout qu'ils sont tous importants.

Chacun mérite d'être connu, car ces mondes, ces cultures sont des miroirs dans lesquels nous nous regardons, dans lesquels notre culture se reflète. Grâce à eux, nous nous comprenons mieux nous-mêmes, parce que notre identité passe par une confrontation à autrui. C'est pourquoi, fort de sa découverte selon laquelle la culture d'autrui est un miroir permettant de se contempler afin de mieux se comprendre, chaque matin, inlassablement, toujours et encore, Hérodote reprend son bâton de pèlerin. (p. 326-327)

La grandeur de Kapuscinski ne provient ni du nombre de voyages qu'il a effectués, ni des frontières franchies, ni des distances couvertes. Elle réside davantage dans son attitude, dans la façon dont il aborde le monde dans ses moindres détails et dans son apparence quotidienne. La description qu'il fait de son ancien ami et modèle n'est pas très loin de sa propre expérience précoce et de l'attitude qui sera la sienne tout au long de sa vie.

Hérodote bouillonne de vie, il n'est gêné ni par l'absence du téléphone, ni par celle de l'avion, ni par celle de la bicyclette. Ces objets n'apparaîtront que des milliers d'années plus tard, mais peu importe puisqu'ils ne lui seraient guère utiles, puisqu'il s'en passe allègrement. La vie du monde et sa propre existence ont leur propre force, leur propre énergie, leur propre dynamique qu'il sent et qui lui donnent des ailes. (p. 272)

Revenons au programme du séminaire et aux dispositions relatives aux rencontres de jeunes et leurs possibles conséquences. Comme le souligne Hendrik Otten, nous ne pouvons compter sur les seuls cadres pratiques ; nous devons aller plus en profondeur dans les attitudes et les idéologies qui imprègnent nos actions et qui donnent leur couleur aux aboutissements de nos entreprises. D'où le caractère vital de l'échange permanent d'expériences entre l'ensemble des acteurs impliqués.

QU'EST-CE QUE LA CULTURE A À VOIR AVEC ÇA ?

« La culture est ce qui caractérise l'humanité », « La culture est ce qui unit les individus, entre eux et à une histoire spécifique », « La culture est l'essence même de la société » – on ne compte pas les clichés imaginés pour définir et décrire le concept de culture. Mais, au-delà des belles formules, tout le monde sera d'accord sur un principe : la culture compte.

On pourrait même décrire la culture comme un acte de résistance pour lutter contre la tendance actuelle à réduire chacun de nous à un simple consommateur, pour nous identifier à des souvenirs, des personnes et des habitudes plutôt qu'aux objets achetés qui s'entassent autour de nous – et

Le plus important que l'on puisse affirmer, c'est que la diversité a sa place dans toute société.

participent au réchauffement planétaire. Mais cette vision, si elle n'est pas totalement exempte de vérité, est aussi une vision romantique qui contribue à justifier des différences au niveau des conditions de vie : l'abondance pour certains et le manque pour d'autres.

La façon dont il convient d'appréhender la culture dans le domaine du travail européen de jeunesse n'est pas comparable à la façon dont Kapuociński l'aborde en tant que journaliste voyageur. Sous l'angle des Centres européens de la Jeunesse, il ne faut pas aller chercher, pour les trouver, la diversité et les autres cultures par-delà les frontières nationales. La ségrégation peut faire qu'il y a à certains moments des divisions physiques de l'espace. Mais le plus important que l'on puisse affirmer, c'est que la diversité a sa place dans toute société. La diversité doit être reconnue comme qualité intrinsèque de toute société, et non pas comme différence entre des unités isolées de sociétés, de pays ou de peuples différents.

Il y a là matière à une réflexion de fond ! La principale source d'inspiration pour une révision critique du concept de culture est l'étude de Gavan Titley, *Plastic, Political and Contingent*, qui est l'une des principales raisons d'être du séminaire. Ses réflexions ont déclenché une discussion approfondie, philosophique et critique, qui n'est en d'ailleurs qu'à ses débuts.

Les concepts utilisés dans l'apprentissage interculturel ne sont pas le fruit du hasard, a déclaré Gavan Titley. Ils reflètent une certaine vision de ce qui compte et de ce qui pose problème. Dans son exposé, il pose la question des concepts et des mots clés sur lesquels l'apprentissage interculturel se focalise ainsi que des dimensions de l'interaction et de la coexistence humaines qui de ce fait deviennent invisibles. Pourquoi, demande-t-il, le Camp X-Ray (se référant ici au camp de prisonniers de Guantanamo Bay, Cuba) a-t-il une politique interculturelle ? Pourquoi cela, dans un contexte où les prisonniers sont privés de tout le reste ? Présentée comme un droit conféré aux prisonniers, que cache cette politique dans la pratique ? Qu'est-ce qu'elle excuse et dissimule ?

Gavan Titley précise sa pensée à propos de ce qu'il a décrit comme les inadéquations conceptuelles et éducatives inhérentes à la pratique de l'apprentissage interculturel. Nous avons persisté dans des identités figées et rudimentaires, confirme Titley – rigides, apolitiques et universelles, et non « plastiques, politiques et contingentes », écrit-il dans son étude. Et, le pire, c'est que cela contribue à la dilution de la nature politique du travail de jeunesse.

Ainsi, nous sommes face à une combinaison de lacunes théoriques et pratiques. L'objectif idéologique de l'apprentissage interculturel est manifeste à la lecture de définitions le qualifiant de « plus grand dénominateur commun entre éducation aux droits de l'homme, éducation antiraciste, coopération internationale et sens de justice sociale » (comme formulé dans l'invitation au séminaire). Mais si, dans la pratique, on traduit cette vision ambitieuse par un message naïf et superficiel, alors on peut se demander avec raison ce que l'on y a gagné ou perdu. Si mon message est « oui, je vois votre différence, je décide de l'identifier comme de nature culturelle, lui accorde mon respect et laisse les choses telles qu'elles sont », il est complètement différent d'autres réactions possibles. Si, par exemple, j'avais donné un autre nom à cette même différence, la qualifiant de sociale et/ou économique, et agi en faveur d'un changement pour une répartition plus égale des biens et des droits, cette réaction donnerait lieu à d'autres formes de relations et d'aboutissements.

Il est utile de mentionner dans ce contexte que d'autres mènent le même combat. Dans la version provisoire du Livre blanc sur le dialogue interculturel, il est dit : « Le présent Livre blanc devra s'aventurer au-delà du seul domaine culturel, dans le domaine économique et social. » Ce que signifie cette allusion n'est pas précisé ; elle a d'ailleurs disparu de la version finale du document, dans lequel on trouve un autre passage qui évoque les dures réalités des conditions de vie :

Il y a beaucoup d'obstacles au dialogue interculturel. Certains sont dus à la difficulté de communiquer dans plusieurs langues. D'autres sont liés au pouvoir et à la politique : la discrimination, la pauvreté et l'exploitation – qui touchent particulièrement durement les personnes appartenant aux groupes défavorisés et marginalisés – sont des barrières structurelles qui empêchent le dialogue. (« Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité. » CM(2008) 30 final 2 mai 2008, p. 12)

Gavan Titley n'est pas le seul à avoir mené une réflexion sur le rôle de la culture. Avant et pendant le séminaire, beaucoup de voix se sont élevées pour mettre en garde contre les utilisations simplistes de ce concept délicat. Rui Gomes, notamment, nous a rappelé que « tout ce qui est diversité n'est pas culturel », et que « toutes les discriminations ne sont pas fondées sur la culture », en conclusion, que la culture ne

« Livre blanc sur le dialogue interculturel. *Vivre ensemble dans l'égalité*. » Version provisoire, 10 septembre 2007. DGIV-WP (2007) 3

peut être distinguée des conditions de vie des individus. Autrement dit, les compétences interculturelles sont certes importantes mais pas suffisantes pour faire face à tous les défis et situations auxquels sont confrontés les animateurs et les jeunes. Le groupe de travail 1 a tenté de mettre en lien culture et vie, en notant que :

L'apprentissage interculturel, la façon dont il est pratiqué, repose sur la nationalité. Mais qu'en est-il des autres dimensions, et notamment celles du genre, de la sous-culture, de la sexualité, de la pauvreté, du milieu urbain/rural ? Nous sommes trop focalisés sur la nationalité. Il s'agit d'apprentissage interculturel au niveau pratique de la base. (Groupe de travail 1)

Les membres du groupe de travail 2 ont démarré leurs échanges en explorant la relation entre les trois termes que sont l'apprentissage interculturel, le dialogue interculturel et l'éducation interculturelle.

La plupart des participants considéraient les rencontres et les échanges interculturels comme la première étape de l'apprentissage interculturel, et voyaient dans le dialogue interculturel le vecteur d'une meilleure qualité de vie dans les sociétés multiculturelles actuelles et le résultat de l'apprentissage interculturel. Ils ont convenu, toutefois, que l'apprentissage interculturel doit être ancré dans les situations de la vraie vie : sorti du contexte local, l'apprentissage interculturel est dénué de sens et arbitraire. Les participants ont noté :

- ♦ *les limites des processus d'apprentissage interculturel – qu'il s'agisse d'apprentissage, d'éducation ou de dialogue –, dans la mesure où aucun d'entre eux ne peut résoudre les dysfonctionnements systématiques de nos sociétés, et notamment la discrimination politique ou économique et l'exclusion sociale ;*
- ♦ *le risque que l'apprentissage interculturel vienne soutenir la culturalisation des individus, autrement dit la perception des individus comme symboles de leur culture et la restriction des individus à leur seule culture ;*
- ♦ *le danger que le dialogue interculturel ne devienne un dialogue au sujet des cultures plutôt qu'un dialogue entre les cultures ; et*
- ♦ *la nécessité que les éducateurs aient à la fois la connaissance et la capacité requises pour gérer les contextes historiques, la pertinence politique et les implications socioculturelles de l'apprentissage et du dialogue interculturels, ainsi que les différents concepts associés à ces termes. (Groupe de travail 2)*

Le groupe de travail 3 a suggéré de redéfinir le concept des formateurs qui encadrent les activités d'apprentissage interculturel pour les qualifier d'éducateurs politiques.

Ils doivent augmenter leurs connaissances au sujet du monde et leur prise de conscience de ce qu'ils sont ainsi que des attitudes et idéologies/valeurs auxquelles ils adhèrent. La priorité doit être donnée à « un apprentissage à vivre culturellement » plutôt que « dans les cultures » avec des frontières artificielles. Cela implique une responsabilité du formateur de savoir ce qu'il sait, d'où vient cette connaissance et ce qu'elle signifie pour le travail qu'il effectue. Cela implique aussi une responsabilité du Conseil de l'Europe d'assurer la qualité des formateurs avec qui il travaille.

(Groupe de travail 3)

Le groupe de travail 4 a examiné les possibilités de promouvoir une avancée et suggéré de mettre l'accent sur la capacité des jeunes à faire preuve d'un esprit critique :

Avoir un esprit critique aidera les jeunes à explorer différentes théories, concepts, approches et pratiques, et favorisera leur implication aux micro- et macro-niveaux des communautés et des vies des individus, sur la base de leur capacité à choisir leur propre position. Avoir un esprit critique leur permettra de recadrer, reconsidérer et remettre en question leurs propres valeurs et positions. (Groupe de travail 4)

COMMENT THÉORIE ET PRATIQUE PEUVENT-ELLES SE RENFORCER MUTUELLEMENT ?

La majorité des participants au séminaire représentait la sphère des praticiens. Il s'agissait d'individus activement engagés dans la mise en œuvre du travail de jeunesse. Ceux qui n'avaient jamais été sur le terrain étaient en quête de méthodes et de contacts, désireux d'améliorer leurs capacités. Ceux qui avaient une expérience plus longue posaient leurs questions sous un autre angle : est-ce que nous progressons ou est-ce que nous tournons en rond ? Leurs préoccupations étaient davantage axées sur la recherche, quand ils déclaraient que nous devons analyser à la fois nos modes de pensée et

nos pratiques. Un consensus s'était établi sur le fait que la recherche est nécessaire et que les échanges dans les deux directions peuvent être bénéfiques :

La recherche doit continuer à influencer sur l'apprentissage interculturel au niveau politique, académique et autre. Nous devrions faire en sorte que la pratique puisse informer la politique. (Groupe de travail 1)

Quelques participants ont aussi souligné les difficultés à surmonter dans un dialogue fructueux :

Il faut améliorer le dialogue entre les chercheurs, les travailleurs de jeunesse et les décideurs. Le dialogue entre chercheurs et travailleurs de jeunesse, notamment, doit être facilité afin d'aider à la traduction des théories et des concepts en pratiques. (Groupe de travail 3)

Au sein du groupe de travail 5, qui réfléchissait au sujet « Réunir la recherche et l'action », les participants ont affirmé que la recherche

devait être mise au service des jeunes et des animateurs, et qu'elle devait aussi profiter aux bailleurs de fond et aux fonctionnaires qui travaillent sur la politique et les stratégies en matière de jeunesse. Ils ont identifié plusieurs types de recherche : la recherche universitaire, la recherche politique et la recherche que mènent les praticiens pour apprécier et évaluer les projets. D'après le groupe, les praticiens se chargent parfois

eux-mêmes de cette forme de recherche, sans toutefois parler à ce sujet de « recherche ». Cela étant dit, le groupe a également formulé plusieurs questions directes, pour certaines particulièrement sujettes à controverse :

Qu'est-ce qui explique que la recherche et l'action, en tant que perspectives, nourrissent aussi facilement des sentiments antagonistes

Qui a besoin de la recherche ?

Qui comprend et utilise la recherche ?

En quoi la pratique peut-elle informer la poursuite de la recherche et un renouveau de la théorie ?

Où recherche et action se rencontrent-elles ?

Sont-elles dans des positions égales ?

Qui est à l'origine de ces rencontres ?

Qu'en est-il de la qualité de la recherche ? (Groupe de travail 5)

D'autres groupes ont aussi réfléchi à la relation entre recherche et action, mais sous un angle relativement différent. De ses discussions sur l'apprentissage interculturel dans les activités européennes de formation, le groupe de travail 4 a conclu que :

La tendance à se positionner contre la théorie doit être rejetée et la coopération potentielle entre chercheurs et praticiens devrait être mise en œuvre. Les stages de formation devraient être moins techniques et orientés sur les outils, et viser la formation de penseurs à l'esprit critique. La compétence des formateurs à évaluer eux-mêmes leurs propres besoins de formation et à concevoir des schémas pour le développement de l'auto-apprentissage doit devenir un élément de la formation des formateurs.
(Groupe de travail 4)

A propos de la nature du travail de jeunesse, le même groupe a affirmé que :

... Le travail de jeunesse n'est rien de moins qu'une autre forme de travail. Partant, il exige de ceux qui l'effectuent autant de professionnalisme que dans d'autres domaines : être informé des derniers débats dans les sphères universitaires, comme les théories et les concepts concernant notre pratique quotidienne, et en même temps réfléchir activement à ce que cela implique pour notre travail. (Groupe de travail 4)

Qu'est-ce qui explique que la recherche et l'action, en tant que perspectives, nourrissent aussi facilement des sentiments antagonistes au sujet de ceux qui ne savent pas ce que signifie prendre du recul et réfléchir, ou qui ne savent pas à quoi ressemble la réalité ? – pour dire les choses abruptement. Cette tendance à la polarisation n'est définitivement pas spécifique à ce séminaire ; c'est même davantage la règle que l'exception, mais pourquoi ?

La réponse réside probablement dans les différences de positions et de conditions qui caractérisent les rôles des praticiens et des chercheurs, respectivement – question qu'a traitée le sociologue Hassan Hosseini.

D'une manière générale, explique Hosseini, les deux processus de recherche et de pratique opèrent souvent en parallèle, mais pas main dans la main. Hosseini a identifié les trois principaux obstacles qui empêchent la coopération entre chercheurs et praticiens, et notamment :

Hosseini,
Reflections on some barriers to the co-operation of practitioners and researchers, 2001.
<http://www.mkc.botkyrka.se/english/barriers.htm>

- ♦ une discordance dans la nature de leur travail ;
- ♦ une discordance dans leur cycle de travail ;
- ♦ une discordance dans leurs conditions de travail.

Les praticiens travaillent sous la pression constante de l'obligation d'agir. La plupart du temps, ils doivent apporter des réponses que l'on peut catégoriser soit en « oui » soit en « non ». Et, compte tenu du facteur temps, les praticiens peuvent rarement attendre, ou reporter une réaction ou une réponse. A cet égard, il y a peu de différence, que le praticien soit un responsable du travail de jeunesse ou un fonctionnaire dans un service public.

Les chercheurs, de leur côté, doivent éviter de fournir des réponses simples, même si cela implique de ne pas répondre aux attentes des partenaires hors de la sphère de la recherche. Ils doivent aussi s'abstenir de tendre une main secourable ou de donner des conseils, lorsque le matériel ne fournit pas le soutien nécessaire à cette fin. Un chercheur qui interfère dans la pratique met en danger la réputation de la recherche, le droit des informateurs de rester anonymes. Hosseini poursuit en disant :

Le travail d'un praticien n'est pas naturellement dépourvu de réflexions intellectuelles. Chaque prise de décision est basée sur une réflexion au sujet des décisions antérieures, du contexte et de ses conséquences. Selon le contexte, elle peut aussi être fondée sur les études existantes dans le domaine ou sur l'expérience des autres praticiens. Il est également courant de fonder les décisions sur des discussions collectives ou des réunions. Mais, à l'issue de ces réflexions, le praticien doit décider s'il va apporter une réponse positive ou négative à la question. Apporter une réponse partiellement positive ou partiellement négative ne convient pas à la nature du travail d'un praticien. Il lui est possible de reporter la prise d'une décision à un futur proche, mais pratiquement impossible de l'annuler de façon définitive. Dans le royaume du travail pratique, la certitude est une loi et chaque réflexion aboutit en fin de compte à une variable muette : oui ou non. La situation est identique lorsque la question ne se prête pas à une réponse positive ou négative. Ou, du moins lorsqu'elle n'a pas de réponse de ce type dans les « limites du contrôle » exercé par le praticien. En pleine conscience de l'impossibilité d'une telle réponse, le praticien est censé choisir entre les alternatives oui ou non, sur une simple spéculation faute de pouvoir s'en remettre au raisonnement. L'indécision n'a pas non plus sa place dans l'univers du praticien.

Compte tenu de la nature de ce travail, le praticien a généralement tendance à prendre pour conseiller ou consultant un des chercheurs avec qui il coopère. Car le praticien aime partager le calvaire de la décision avec un partenaire supposé contrôler la situation. C'est notamment le cas lorsque la question n'a pas de réponse claire ou lorsqu'elle n'en a pas dans les « limites du contrôle » du praticien. Dans un tel cas, la tâche qui consiste à « faire des miracles » est dévolue à la capacité intellectuelle du chercheur. Du chercheur qui se dérobe à ce rôle, on estime qu'il n'a rien à ajouter à l'aboutissement de la coopération. (N.d.T. : traduction libre)

A propos de la discordance des cycles du temps, Hosseini souligne l'importance de différentes perspectives en termes de temps. Les praticiens, affirme-t-il, travaillent généralement selon des cycles courts.

Dans ce laps de temps réduit, le praticien n'a généralement pas la possibilité d'une étude et d'une réflexion suffisantes sur les contextes et les conséquences de ses décisions. Il doit donc baser ses décisions, du moins pour partie, sur les procédures en vigueur dans le réservoir de l'organisation et/ou sur ses pieuses spéculations. Les résultats d'autres processus peuvent avertir le praticien quant à la validité ou l'invalidité de sa prise de décision. Mais cela ne se produit que lorsque les conséquences de sa décision ont rejoint d'autres processus et ont échappé à son contrôle. Ces avertissements aident bien évidemment le praticien dans sa prise de décision finale mais peuvent difficilement ramener le processus sous son contrôle. A la différence du praticien, le chercheur construit son travail dans un laps de temps plus long, généralement d'une année à trois ou quatre ans, et rarement plus court ou plus long. Dans cet intervalle de temps, le chercheur est en mesure d'étudier la toile de fond et le contexte de son projet et d'enrichir ses expériences de celles des autres. Il a aussi la possibilité d'avancer ou de reculer en collectant de nouvelles expériences et de modifier les résultats en fonction de ces nouvelles expériences. (N.d.T. : traduction libre)

En conséquence de conditions de travail différentes,

le chercheur n'est pas enclin à prendre le risque de l'invalidité ou de l'inexactitude qui est inhérent à la prise de décision rapide du praticien. Il a tendance, au contraire, à utiliser tout son temps pour parvenir aux réponses les plus mûres et les plus précises. (N.d.T. : traduction libre)

Les praticiens qu'examine Hosseini dans son étude sont essentiellement des fonctionnaires. Les lois et réglementations qui limitent leurs actions et activités sont considérablement différentes de celles qui réglementent le travail d'un animateur européen. Pour autant, les processus sociaux décrits par Hosseini ont une grande pertinence pour notre discussion :

Le travail d'un praticien est contraint, directement ou indirectement, par celui de tous les autres au sein de l'organisation. C'est en partie grâce à cette contrainte que l'organisation s'acquitte de son/ses objectif(s) général(aux). Cette contrainte devient encore plus drastique si l'organisation est en contact direct avec son environnement. Tout praticien qui travaille dans une organisation a l'obligation d'adapter son travail à celui des autres, qu'il s'agisse de ses supérieurs, de ses subordonnés ou de ses collègues de même niveau. Sans cette adaptation, le travail de l'organisation est voué au chaos. (N.d.T. : traduction libre)

Aussi différentes que soient les conditions de leur travail, les praticiens doivent de toute urgence s'engager dans une réflexion systématique. De la même façon, les chercheurs en sciences sociales doivent élaborer des liens avec les pratiques de tous ordres. Ainsi, même si le dialogue peut parfois s'avérer compliqué, il faut y voir un investissement, et rien d'autre.

L'ÉVALUATION, OUTIL POUR LA RÉFLEXION ET LE PROGRÈS

Dans la discussion sur la recherche s'est posée la question de l'évaluation. Le besoin a été exprimé mais, à une exception près, les participants n'avaient aucune véritable expérience de méthodes de travail satisfaisantes, et leurs idées quant à la façon de faire étaient très vagues. Des doutes ont même été émis concernant la possibilité de mener des évaluations dans ce domaine.

L'évaluation de l'apprentissage interculturel est davantage qualitative que quantitative. On ne peut procéder à une évaluation numérique. L'apprentissage interculturel est un processus et non une fin en soi : dans ces conditions, a-t-il ou peut-il avoir des résultats ? (Groupe de travail 1)

Toutefois, Steve Powell, participant au séminaire, a apporté une mine d'expériences dans le domaine de l'évaluation des données dites « douces ». Avec beaucoup de conviction, il a parlé des évaluations en tant qu'outil de réflexion et de progrès. Dans son exposé, il a fait une déclaration importante au sujet des résultats et des réponses :

N'ayez pas peur des choses, des faits ou des affirmations qui pourraient ne pas être immuables. Autorisez-vous des ébauches de jugements. Parce que, si vous n'osez pas tirer des conclusions préliminaires, d'autres le feront à votre place, et peut-être avec moins de pertinence que vous n'auriez pu le faire.

Il a poursuivi avec une remarque tout aussi importante au sujet des questions qui se posent concernant les évaluations. Utiliser l'évaluation comme tremplin à la discussion ouvre la porte à des questions et des discussions véritablement très pointues, comme la signification des concepts et l'interprétation des résultats – et quantité d'autres. De mon point de vue, il a en fait préparé un terrain solide sur lequel chercheurs et praticiens allaient pouvoir se rencontrer pour un échange mutuellement satisfaisant.

Si vous n'osez pas tirer des conclusions préliminaires, d'autres le feront à votre place, et peut être avec moins de pertinence que vous n'auriez pu le faire.

Mais, pour qu'une activité soit la cible possible d'une évaluation fructueuse, elle doit satisfaire à quelques critères fondamentaux. Bien évidemment, il y a toujours une marge de progression entre l'univers parfaitement structuré et le chaos total. Et il n'y a aucune garantie que l'activité la plus ambitieuse, avec à la clé les résultats les plus intéressants, soit la mieux structurée à l'origine. Pourtant, meilleure est une activité, et ses objectifs, s'ils sont formulés au départ, plus il y a à apprendre à la fin du cycle. Pour reprendre les mots de Sénèque, « Celui qui sait vers quel port il se dirige trouve toujours un vent favorable. »

Beaucoup trouvent utile d'adapter la méthode dite S.M.A.R.T., acronyme des cinq dimensions auxquelles doit satisfaire toute entreprise pour se prêter à l'évaluation ; elle devrait (dans l'idéal) être : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et définie dans le Temps.

Une autre façon de caractériser les types d'objectifs envisageables intéresse également notre discussion. Si nous examinons les projets

dont l'objectif est d'avoir un impact sur un groupe cible, il peut être utile d'opérer une distinction entre les différents objectifs à différents niveaux de progression. Ainsi, avant d'espérer pouvoir réellement influencer sur les actions des individus, il s'agira d'abord d'être parvenu à : transmettre des informations, des connaissances, une compréhension, des valeurs changées, des attitudes modifiées et, éventuellement, un comportement transformé. Garder présent à l'esprit l'idée de cette échelle au moment de planifier un projet pourrait également nous aider à adopter des objectifs S.M.A.R.T.

NE PAS JETER LE BÉBÉ AVEC L'EAU DU BAIN

« Ce qui nous manque, c'est le courage de comprendre tout ce que nous savons et d'en tirer les conséquences ». Nous avons un héritage en guise de source d'inspiration et des défis à relever ! Tel était le message de Rui Gomes et Teresa Cunha, au moment d'entreprendre l'examen des expériences de l'apprentissage interculturel et son futur rôle. L'apprentissage interculturel, affirment-ils dans leur article, peut être compris comme l'approche éducative nécessaire au dialogue interculturel. Du fait du potentiel de transformation sociale qu'il recèle, nous devons réaffirmer les conditions indispensables à sa mise en œuvre et explorer les difficultés qu'il rencontre actuellement.

La définition de l'apprentissage interculturel proposée par Rui Gomes et Teresa Cunha est celle-ci : « un processus d'éducation sociale par lequel des personnes et des groupes d'antécédents culturels différents sont susceptibles de vivre ensemble de manière pacifique » (Equipo Claves 1992:82). La reconnaissance, par cette définition, de la corrélation entre action/apprentissage personnel ou individuel et action/apprentissage de groupe ou collectif en fait une approche très valable du dialogue interculturel et propice en particulier à une appropriation critique, par les praticiens de l'apprentissage interculturel et de l'éducation interculturelle, du discours sur le dialogue interculturel.

Dans leur examen critique, toutefois dédié à une mission en laquelle ils croient profondément, Rui Gomes et Teresa Cunha examinent plusieurs caractéristiques qu'ils jugent essentielles pour le concept et la pratique de l'apprentissage interculturel.

La tolérance de l'ambiguïté, premier de ces concepts, consiste à éduquer nos esprits et notre comportement social à la notion d'« inconnu » en tant que moteur de recherche culturel positif, pour élargir nos capacités au dialogue et à la vie ensemble.

L'herméneutique diatopique, la seconde dimension, vise à remettre explicitement en question l'ethnocentrisme et son pouvoir à s'imposer comme source normative. Il peut servir de garde-fou contre le « détournement » monopolistique des valeurs humaines positives.

La troisième dimension reconnaît que l'apprentissage interculturel est un outil pour le changement social. Mais pour que le changement se produise, il convient d'embrasser et de pratiquer l'empathie et la solidarité.

En faisant du dialogue interculturel l'une de ses missions fondamentales, le Conseil de l'Europe lui confère un rôle prééminent et reconnaît la nécessité de structures et de politique cohérentes propices à des échanges. Mais, selon Rui Gomes et Teresa Cunha, pour que le dialogue interculturel soit authentique et mené avec détermination, nous devons également prendre en compte le pouvoir du langage et les relations de pouvoir en général.

QUELLES VOIES POUR L'AVENIR ?

– CONCLUSION

Le thème de ce séminaire était en forme de question : quelles voies pour l'avenir ? Devant notre ordinateur, en repensant à cette rencontre, une réflexion nous vient naturellement : a-t-on répondu à cette question ? Ou plutôt, *comment* y a-t-on répondu ?

Le groupe en savait-il davantage au moment où il s'est séparé, certains des participants pour rejoindre un séminaire du pool des formateurs, d'autres pour rentrer chez eux ? Ou bien les choses sont-elles à présent plus confuses ? Sinon, les résultats sont-ils positifs ou négatifs ? Dans ma conclusion en tant que rapporteuse générale, je reprendrai la question d'un des participants, Steve Powell :

Si, en arrivant, nous savions à 70 % ce qu'était l'éducation interculturelle, et que nous repartions en pensant que nous en avons compris environ 30 %, peut-on parler d'échec ou de réussite ?

Les échanges d'idées permis par le séminaire ont offert aux participants la possibilité d'aborder nombre de questions tout en réduisant la confusion, sans toutefois réduire la complexité des questions. Une fois de plus, on peut s'interroger quant à la trace laissée sur les participants : un sentiment de liberté, celui d'avoir eu l'opportunité de réfléchir ? Un sentiment de frustration : comment vais-je appliquer tout ça dans mon quotidien ? Un sentiment de crainte : je n'oserai plus jamais rien dire sur la question ? Mon avis personnel, pour l'instant, est que le séminaire, avec ses interventions et discussions, a plongé les participants dans une confusion confortable, et dans le même temps, leur a insufflé une nouvelle énergie pour continuer à participer aux évolutions à venir dans le domaine de l'apprentissage interculturel.

Après la session durant laquelle les groupes de travail ont présenté leurs rapports, Annette Schneider a résumé les points ci-après :

- ♦ *L'apprentissage interculturel devrait viser un apprentissage tout au long de la vie.*
- ♦ *L'apprentissage interculturel devrait promouvoir une culture, une réflexion et une analyse critiques chez toutes les personnes concernées.*
- ♦ *L'apprentissage interculturel devrait être reconnu au même titre que d'autres formes d'éducation.*
- ♦ *L'apprentissage interculturel devrait toujours être mis en contexte.*
- ♦ *La recherche dans ce domaine devrait être renforcée et associée à l'action.*

Globalement, quelques-uns des aboutissements particulièrement significatifs et positifs du séminaire peuvent être résumés comme suit :

- ♦ Le fait même que ce séminaire soit né d'un processus de réflexion et de critique témoigne d'une ouverture à la critique, la réflexion, la capitalisation et l'amélioration. L'ouverture dans ce sens est réellement un investissement.
- ♦ La volonté manifeste de rechercher le dialogue entre les différents partenaires du travail européen de jeunesse, et notamment les praticiens et les chercheurs. Durant le séminaire, des étapes importantes ont été franchies permettant d'ouvrir la voie à des échanges mutuels récurrents entre pratique et recherche.

- ♦ La nécessité de l'évaluation, parallèlement aux préoccupations exprimées quant à la possibilité réelle de l'évaluation, a fait l'objet de suggestions très constructives : à court terme, peut-être dans la façon dont les évaluations des stages sont collectées et exploitées ; à long terme, espérons-le, dans la façon dont une évaluation plus scientifique et systématique fera partie intégrante, d'emblée, de toute grande entreprise.

Je terminerai sur une réflexion d'ordre très pratique, et pourtant fort symbolique, au sujet de la dimension linguistique. Le séminaire s'est tenu en une seule langue, sans traducteur ni casque. Mais cet aspect monolingue n'est une réalité qu'en surface. Sous la surface, une activité trépidante de traduction a eu lieu, à tous les niveaux : sur le terrain, beaucoup de participants écoutaient puis traduisaient les présentations et autres contributions dans leur langue maternelle. Ensuite, pour faire des commentaires ou poser des questions, ils s'exprimaient à nouveau dans une langue autre que l'anglais.

Au-delà de cela, il faut aussi mentionner la tâche de longue haleine qui consiste à traduire la théorie en pratique, et le cadre de Budapest en un cadre quotidien. « Comment traduire cette idée de manière à ce qu'elle fasse sens pour les jeunes avec qui je travaille ? », a demandé quelqu'un. Si ce séminaire avait été bilingue, anglais-français ou anglais-russe par exemple, certaines difficultés auraient disparu mais, dans l'ensemble, les choses seraient restées tout aussi compliquées. Différentes langues maternelles, différents contextes, différents objectifs : tous ces facteurs compliquent bien évidemment les échanges. Ces points de départ inégaux, toutefois, ne sont pas que des inconvénients ; ils sont aussi des atouts potentiels. Dans le contexte particulier de ce séminaire, les concepts abordés étaient vagues par nature. Bien avant de parler de traduction, il y a un besoin d'interprétation ! Pour cette raison, nous avons largement exploité le potentiel de diversité linguistique dont bénéficie en permanence le secteur de la jeunesse du Conseil de l'Europe. Quelle connotation tel concept a-t-il dans telle ou telle langue ? Je pense que des recherches systématiques de ce type pourraient être utiles pour parvenir à une meilleure compréhension des concepts qui forment les pivots de l'apprentissage interculturel.

En toile de fond du séminaire... résumé de 20 ans d'expérience

Rui Gomes

Intégration de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse

L'apprentissage interculturel fait partie des assises de la scène du travail européen de jeunesse depuis plus de 20 ans. Qu'il soit appréhendé – dans sa dimension sociale – à la manière d'un objectif et d'un moyen pour réduire ou transformer les préjugés, ou – dans une dimension didactique plus stricte, – comme approche nécessaire à un apprentissage dans les environnements multiculturels, l'apprentissage interculturel est quasiment devenu le maître mot du travail européen de jeunesse.

Sous l'influence puissante de la pratique éducative des Centres européens de la Jeunesse, l'apprentissage interculturel s'est aussi imposé parmi les objectifs et, finalement, comme critère des projets de jeunesse européens dans le cadre du programme Jeunesse pour l'Europe et des programmes en faveur de la jeunesse qui lui ont succédé. Les « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres » d'Hendrik Otten en ont largement nourri le cadre conceptuel.

Dans le secteur jeunesse du Conseil de l'Europe, l'apprentissage interculturel (AIC) dans la pratique du travail de jeunesse s'est développé grâce aux stages de formation de longue durée au travail européen de jeunesse – puisque, pour ces projets, l'AIC était à la fois un objectif et un critère de qualité. Il a rapidement été perçu comme l'essence même de l'approche éducative des Centres européens de la Jeunesse : reconnaître l'existence de préjugés et s'y attaquer, combattre les formes agressives et exclusives de nationalisme, développer le sentiment d'une dimension européenne ou encore identifier les

compétences nécessaires aux animateurs qui opèrent dans des environnements inter-/multiculturels. Pour beaucoup d'acteurs du travail européen de jeunesse, l'apprentissage interculturel représentait le plus grand dénominateur commun entre éducation aux droits de l'homme, éducation antiraciste, coopération internationale et sens de justice sociale. Parfois même, on a pu penser que l'apprentissage interculturel remplacerait l'éducation à la paix, l'éducation internationale (tel que pratiquée dans certains Etats communistes) et l'éducation au développement, reprenant le meilleur des objectifs de chacun de ces concepts éducatifs et comblant les déficiences au niveau de leurs pratiques (et de leurs utilisations idéologiques abusives).

La campagne européenne de jeunesse contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance de 1995, « Tous différents – Tous égaux », offrira la consécration politique et éducative de l'AIC au Conseil de l'Europe. Le Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux » ambitionnait de combler le fossé probablement artificiel entre éducation interculturelle et apprentissage interculturel, tout en effaçant dans le même temps quelques-unes des vieilles divisions entre éducation formelle et éducation non formelle. Il tentait également de mettre l'accent sur la dimension holistique inhérente à l'éducation/apprentissage interculturel, qui dépasserait l'apprentissage individuel en englobant le contexte de l'éducation (débat aujourd'hui futile puisque, bien évidemment, apprendre ne consiste pas seulement à « apprendre sur » mais aussi à « apprendre pour »). La littérature et les expériences afférentes à l'éducation interculturelle – souvent assimilée avant tout à une éducation formelle destinée aux ressortissants nationaux et aux migrants – étaient abondantes mais souvent limitées aux environnements scolaires et aux approches d'apprentissage se déroulant dans la classe (au mieux, à l'école).

Questions de largeur et de profondeur

A l'époque, les risques et les limites de l'éducation interculturelle étaient déjà parfaitement connus. La littérature relative aux stages de formation de longue durée, notamment, témoigne de la conscience que toute diversité n'est pas culturelle, que toutes les discriminations ne sont pas basées sur la culture et que la culture ne peut être distinguée des conditions de vie des individus. Autrement dit, les compétences interculturelles sont certes essentielles mais pas suffisantes pour répondre à tous les défis et situations auxquels sont

confrontés les animateurs et les jeunes. Les limites de l'éducation/apprentissage interculturel sont également les limites de l'éducation non formelle.

L'intégration de l'apprentissage interculturel dans le travail de jeunesse, objectif commun aux praticiens des programmes européens de jeunesse et à leurs décideurs, a été réalisée. Les discussions tournaient souvent davantage autour du degré de profondeur de l'apprentissage interculturel plutôt qu'autour du principe lui-même. Dans quelle proportion l'apprentissage interculturel devait-il prendre en compte la « culture » ? Était-il suffisant d'avoir conscience des différentes perceptions culturelles et de leur influence sur la communication et la coopération au niveau de la scène européenne (de jeunesse) ? Mais, si l'apprentissage interculturel était plus que cela, pourquoi mettre l'accent sur le concept d'apprentissage interculturel ? Comment éviter la nationalisation de la culture dans un environnement international ? Comment éviter que les « soirées interculturelles » proposées dans les activités internationales ne se transforment en une parodie d'apprentissage interculturel ?

Très probablement, les débats sur l'apprentissage interculturel reflétaient aussi les différents besoins qui s'affirmaient dans les années 90 de donner expression et légitimité aux identités culturelles en Europe. La deuxième Semaine européenne de la jeunesse (Bratislava, 1992) fut un moment très particulier qui a permis la rencontre de trois concepts ou dimensions de l'apprentissage interculturel (ou, en tout cas, ce qui était entendu par AIC) : une dimension culturelle globale (venue de l'éducation au développement et à la solidarité), une dimension d'identité de jeunesse (la jeunesse en tant qu'expression de la culture nationale et de la [nouvelle] culture démocratique) et la dimension éducative (qui tendait à conférer une certaine légitimité à l'ensemble des processus, tout en soulignant les aspects individuels de l'apprentissage soutenu par un groupe multiculturel). Ces trois concepts, et bien d'autres, coexistent depuis de façon plus ou moins harmonieuse.

Pourtant, si la coexistence de méthodes et pratiques diverses est normale dans l'éducation non formelle, le niveau élevé d'attentes (politiques, sociales et éducatives) placées sur l'apprentissage interculturel a aussi généré des déceptions quant à la façon dont il était

Comme d'autres approches et théories éducatives, l'apprentissage interculturel a particulièrement souffert de la confusion entre objectifs, contenus, méthodes et techniques.

pratiqué, si ce n'est enseigné. Comme d'autres approches et théories éducatives, l'apprentissage interculturel a particulièrement souffert de la confusion entre objectifs, contenus, méthodes et techniques. La confusion trop souvent perçue et constatée entre apprentissage interculturel et activités créatives en groupe, comme des simulations et des jeux de rôle, a parfois conduit à la réduire à une méthode ou à une technique pour le travail en groupe.

Le besoin de clarification s'est alors clairement fait sentir, stimulé également par la résurgence de l'éducation interculturelle comme outil permettant de combler les fossés sociaux et éducatifs entre minorités et majorités. Le concept d'éducation interculturelle implicite au Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux », à savoir l'apprentissage interculturel en tant que processus d'éducation sociale visant à promouvoir des relations harmonieuses entre individus et groupes de différents antécédents culturels, a été développé au regard d'autres concepts et pratiques dans lesquels la notion de décodage du comportement culturel était parfois davantage mise en avant. Les efforts déployés pour la normalisation et la démocratisation de l'apprentissage interculturel se sont poursuivis avec la publication par le Partenariat (sur la formation) entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe du T-Kit (kit de formation) sur l'apprentissage interculturel en 2001.

Apprentissage interculturel et dialogue interculturel

Pendant ce temps, avec les développements intervenus au Conseil de l'Europe – miroirs des événements mondiaux –, on a commencé à donner la priorité à l'éducation aux droits de l'homme dans ce qui était essentiellement le royaume de l'éducation/apprentissage interculturel. Malgré la certitude des praticiens de l'éducation aux droits de l'homme (par exemple, dans Repères) que l'éducation aux droits de l'homme devait coexister avec l'apprentissage interculturel, l'inquiétude générée par un apprentissage interculturel qui légitimerait le relativisme culturel a toujours été présente. Le fait que ces préoccupations reflètent des compréhensions étriquées de l'AIC, ainsi que des phobies et des inquiétudes au sujet de la multiculturalité et de l'interculturalité, ne remet pas en cause leur pertinence.

En outre, des événements complètement hors du contrôle des animateurs européens auraient contribué à assigner de nouveaux rôles

aux cultures, parfois élevées au rang de civilisations. Dans la guerre contre le terrorisme, nous risquons non seulement de sacrifier les droits de l'homme universels, mais également les hypothèses fondamentales de l'apprentissage interculturel, à savoir que toutes les cultures ont la même valeur fondamentale intrinsèque. L'anticipation du « choc des civilisations », qui a eu un formidable retentissement (dans ce même document), a donné une impulsion supplémentaire au relativisme culturel.

A cela, les réponses institutionnelles ont consisté à mettre l'accent sur le rôle du dialogue et de la

coopération au lieu de l'antagonisme. Au Conseil de l'Europe, le troisième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement tenu en 2005 a souligné le rôle de l'Organisation dans le mariage de la diversité culturelle et de la cohésion sociale par le truchement du dialogue interculturel. Un Livre blanc sur le dialogue interculturel a été rédigé. L'Union européenne a proclamé l'année 2008 Année européenne du dialogue interculturel.

L'apprentissage interculturel devrait naturellement faire partie des approches et contenus éducatifs pour le dialogue interculturel et, avec l'éducation aux droits de l'homme, répondre aux dilemmes découlant du terrorisme et aux réponses plus ou moins globales qui lui sont apportées. Plutôt que des compréhensions univoques, le dialogue interculturel propose une approche certes moins simple mais plus riche qui, en fin de compte, considère que l'autre ou les autres pourraient (aussi) avoir raison – tolérance de l'ambiguïté – et que cette hypothèse ne peut reposer seulement sur le postulat implicite (possible) selon lequel nous avons « davantage raison » que les autres, mais qu'en réalité « nous » pouvons (également) avoir tort – ou même que les deux peuvent avoir raison. En termes plus clairs, nous ne possédons pas toute(s) la/les vérité(s). Dans le monde d'aujourd'hui, c'est probablement l'attitude la plus révolutionnaire que l'on puisse adopter.

Nous ne possédons pas toute(s) la/les vérité(s). Dans le monde d'aujourd'hui, c'est probablement l'attitude la plus révolutionnaire que l'on puisse adopter.

En quoi est-ce politique et en quoi est-ce contingent ?

A n'en pas douter, les événements mondiaux ont également eu un impact sur la compréhension de l'apprentissage interculturel au sein

de la Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe, ainsi que sur sa perception et sa pratique. L'apprentissage interculturel a même obtenu qu'un stage de formation de longue durée (2003-2004) lui soit dédié. Et, c'est à l'occasion de l'évaluation de ce stage, qu'une des critiques les plus lucides au sujet de l'AIC a été formulée. Dans *Plastic, Political and Contingent – Culture and Intercultural Learning in DYS activities*, Gavan Titley analyse quelques-uns des problèmes et déficiences apparus sur le plan des concepts qui ont eu pour conséquence un affaiblissement irrémédiable des approches dominantes de l'AIC. Son étude soulève plusieurs questions sur le rôle de l'apprentissage interculturel dans la formation et la formation à l'apprentissage interculturel. Malgré les nombreuses activités de jeunesse fortement axées sur le dialogue et l'apprentissage interculturels – y compris les activités euro-méditerranéennes de jeunesse conduites dans le cadre du Partenariat sur la jeunesse et dans la récente campagne « Tous différents – Tous égaux » –, l'appel à une révision de la pratique de l'AIC dans les activités européennes de jeunesse n'a guère été entendu. Voici quelques-unes de ces questions :

- ♦ Quels sont les concepts et les fonctions essentielles de l'apprentissage interculturel qu'il faudrait préserver et explorer plus avant ?
- ♦ Quel est le rôle principal de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse aujourd'hui ?
- ♦ Quelles sont les perceptions du rôle de la culture dans la théorie de l'apprentissage interculturel et quelles sont leurs éventuelles faiblesses ?
- ♦ Dans quelle mesure l'apprentissage interculturel devrait-il être explicite dans les stages européens de formation des jeunes ?
- ♦ Comment intégrer et développer les pratiques de l'apprentissage interculturel dans l'éducation non formelle aux fins du dialogue interculturel ?
- ♦ Comment développer une critique du dialogue interculturel et de l'apprentissage interculturel qui soit constructive et prenne en compte leur potentiel de transformation sociale ?

- ♦ Quelle est l'articulation entre l'apprentissage interculturel, l'éducation aux droits de l'homme et la cohésion sociale ?
- ♦ Comment le secteur jeunesse du Conseil de l'Europe peut-il contribuer aux besoins éducatifs nés du dialogue interculturel ?

- ♦ Que faudrait-il faire pour assurer une coopération plus régulière entre les activités de formation des animateurs et la recherche éducative dans le domaine de l'apprentissage interculturel et de la compétence interculturelle ?

Dans le cadre des priorités de travail de la Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe, le programme du secteur jeunesse pour l'éducation aux droits de l'homme et le dialogue interculturel offre les conditions uniques dans lesquelles débattre de ces questions et bien d'autres. Le séminaire d'experts est l'une des réponses qui y ont été apportées.

DIX THÈSES

sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres

Hendrik Otten

Remarques préliminaires

En 1990, je publie ma première version des « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres » dans l'ouvrage de référence *Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen*¹. Elles seront suivies de quelques autres publications et réflexions en anglais et en français.

En 1997, une version révisée est publiée en plusieurs langues et fait autorité jusqu'en 2007. En novembre 2007, le Conseil de l'Europe tient un séminaire au Centre européen de la Jeunesse de Budapest, intitulé « L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse : quelles voies pour l'avenir ? ». J'y suis invité à m'exprimer sur « le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse aujourd'hui », et à reconsidérer les thèses élaborées en 1997 compte tenu des situations et développements contemporains.

Le présent article est une tentative pour repenser ces « vieilles » thèses² à la lumière des récents développements sociaux et politiques et, tout en préservant leur valeur en tant que thèses, les adapter à des attentes qui me paraissent légitimes dans l'objectif d'un travail interculturel de jeunesse professionnel et de grande qualité au niveau européen. La tâche n'est pas aisée quand on considère qu'il faut prendre en compte pratiquement 20 ans de développements au niveau européen. Suit un bref aperçu de ces développements que j'estime fondamentaux³.

Aujourd'hui, le travail européen de jeunesse ne se réduit plus aux seules rencontres de jeunes. Les demandes qui lui sont associées découlent du contexte qui influe sur l'éducation non formelle. Les

attentes se sont multipliées. Le travail européen de jeunesse est censé apporter un bénéfice évident aux jeunes qui y participent. Parallèlement, on observe une revendication croissante de reconnaissance des connaissances qu'ils acquièrent lors de leurs expériences dans les cadres d'apprentissage non formel, y compris de la contribution de ces expériences à l'amélioration de leur intégration sociale, à leur employabilité et à une citoyenneté européenne active. Pour le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne, le travail européen de jeunesse est censé contribuer à l'acquisition des huit compétences clés qui lui sont associées, se positionnant ainsi comme un instrument fondamental pour la réalisation des objectifs du programme en question.

Les conditions politiques dans lesquelles se déroule l'apprentissage interculturel en Europe ont changé fondamentalement depuis 1990.

L'Union européenne s'est élargie, regroupant aujourd'hui des Etats membres aux traditions démocratiques fort différentes et avec, en conséquence, des attitudes différentes envers les formes démocratiques de participation qui se manifestent dans les concepts de la politique de jeunesse et du travail de jeunesse développés et pratiqués dans les différents pays. Les réflexions sur les nouvelles stratégies en matière de politique de jeunesse et les concepts d'éducation et de formation correspondants exigent donc une analyse de ces changements et de ces développements, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Les discussions qui se sont tenues lors du séminaire à Budapest m'ont fourni de nombreuses pistes pour la reformulation de ces thèses. A ce titre, je voudrais adresser mes remerciements au Conseil de l'Europe et aux participants au séminaire.

Thèse n° I :

Aujourd'hui, la notion de pluralisme convient mieux que celle de diversité culturelle pour rendre compte de la réalité multiculturelle européenne !

Aujourd'hui, à travers l'Europe⁴, les structures de la société se caractérisent – certes à des degrés différents – par une indéniable diversité culturelle. Les tentatives pour bâillonner les cultures nationales échouent à court ou moyen terme, et les débats publics pour

déterminer si un pays est un pays d'immigration ou pas n'aident guère à relever les défis inhérents à la nature de plus en plus multiculturelle des sociétés européennes contemporaines. La mondialisation y est certainement pour quelque chose. On assiste encore à des débats extrêmement chargés d'émotion sur la perte d'identité culturelle et la classification des groupes ethniques selon des critères raciaux.

Je dois admettre que les manifestations sociales de la diversité culturelle dans la vie quotidienne ont gagné en complexité et présentent un visage plutôt contrasté dans nos sociétés européennes. Pourtant, il

me semble que l'on a totalement oublié que la « culture » fait référence à un processus dynamique qui devrait faire partie du débat public sur un concept de justice pour le modelage collectif de la vie sociale. De fait, cette vision de la culture doit

Le travail européen de jeunesse peut contribuer à l'acquisition des compétences nécessaires à cette capacité discursive et favoriser une prise de conscience des droits de l'homme orientée sur l'action. Ces thèses ambitionnent de fournir quelques suggestions sur la façon d'y parvenir.

encore être définie de manière adéquate et appliquée dans la sphère publique. Négliger de le faire n'est pas sans conséquence : aujourd'hui, il ne rime plus à rien de distinguer les cultures majoritaires des cultures minoritaires ou encore de prôner l'apprentissage interculturel comme moyen de contrebalancer les inégalités sociales – comme certains modèles d'intégration (bien intentionnés) s'y sont essayé. Cette approche a échoué faute de communication et de coopération systématiques entre les décideurs, les pédagogues et le débat de société sur la société multiculturelle.

Le nombre de soi-disant « pays modèles » en Europe qui à présent se heurtent impuissants et résignés aux tristes conséquences de concepts d'intégration unidimensionnels et unidirectionnels est tout à fait frappant.

S'inspirant des propositions de la première thèse dans sa version originelle, nous devons aujourd'hui apporter des réponses différentes aux questions ci-après :

- ♦ Comment allons-nous gérer la valeur du pluralisme (y compris le pluralisme des pratiques religieuses) tellement présent dans nos vies quotidiennes qu'un concept de justice s'applique à la manière d'un principe organisateur de l'ensemble de la société (multiculturelle) tout en garantissant les droits de l'individu ?

Et ensuite, question plus difficile encore :

- ♦ Comment transmettre le besoin d'une telle approche du pluralisme et de la justice par l'éducation et la formation, de manière à ce que les jeunes apprennent à gérer les conflits (de valeurs) selon une approche que caractériserait un raisonnement critique plutôt que l'exclusion, la discrimination et d'autres formes de violence ?

Le pluralisme des valeurs appliqué recèle une multitude de conflits potentiels et requiert l'acceptation de compromis souvent peu satisfaisants, même pour l'individu. Etre capable de faire avec des aboutissements peu satisfaisants exige de la mobilité intellectuelle et la capacité à entrer dans un discours interculturel¹. Dans certaines circonstances, le travail européen de jeunesse peut contribuer à l'acquisition des compétences nécessaires à cette capacité discursive et favoriser une prise de conscience des droits de l'homme orientée sur l'action. Ces thèses ambitionnent de fournir quelques suggestions sur la façon d'y parvenir.

Thèse n° 2 :

L'apprentissage interculturel doit s'appliquer aux réalités politiques et sociales du quotidien en Europe !

Le nombre objectivement plus élevé de contacts possibles entre membres de cultures différentes, qui caractérise l'histoire récente de l'Europe, n'a pas nécessairement eu pour effet une meilleure compréhension mutuelle ou des interactions sociales et personnelles accrues entre les peuples. Dans le même temps, on a l'impression que beaucoup de gens se sentent dépassés par la présence de personnes aux habitudes culturelles différentes sans parvenir à interpréter et identifier cette réalité de manière adéquate. Ce constat était déjà avancé par la thèse originelle et, si nous le tenons pour vrai, nous devons envisager de façon plus fine que jamais la façon de surmonter les défaillances de l'éducation et de la formation.

L'éducation doit d'une part insérer dans la société et immuniser contre la société là où celle-ci voudrait nous forcer à nous conformer à des pensées et des actions stéréotypées en nous écartant du regard critique⁶.

Dans la mesure où les stéréotypes, tant au niveau des comportements que des modes de pensée, sont plus visibles dans la vie quotidienne, c'est à ce niveau que doit s'opérer l'observation si l'on veut identifier des approches interculturelles susceptibles de les éradiquer de façon systématique. De telles approches ne peuvent se suffire de slogans politiques racoleurs ; elles requièrent des concepts éducatifs – et des pratiques correspondantes – qui rompent avec la pensée prééminente de l'Etat-nation, ou mieux encore de l'horizon culturel tracé par la nation, et s'appuient sur la notion fondamentale de « citoyenneté européenne ». L'Europe, en ce sens, est une ossature de valeurs (celles définies au fur et à mesure du développement de l'intégration européenne dans le Conseil de l'Europe et l'Union européenne) et un cadre de législation basé sur des traditions juridiques ancestrales qui structurent les diverses communautés présentes sur ce continent. L'appel lancé depuis longtemps à un apprentissage interculturel qui se déroulerait dans le quotidien et à une éducation interculturelle conduite et utilisée dans toutes les situations de la vie a pris un caractère plus urgent.

En Europe, nous observons plus de conflits ethniques au sein des sociétés et à travers les frontières qu'il y a 20 ans⁷ :

La promesse de la perestroïka a été suivie de la chute du mur de Berlin en 1989, l'empire soviétique s'est dissous et l'Etat yougoslave multinational s'est effondré mais, de ces ruines, ont surgi les énergies obscures des soi-disant identités ethniques et des anciennes revendications territoriales. La lune de miel d'une mondialisation post-idéologique dans une liberté universelle a soudain laissé la place à la désillusion devant des conflits auxquels on pensait ne plus jamais assister. On faisait de nouveau la guerre en Europe, les minorités étaient expulsées et le continent, impuissant, assistait au spectacle⁸. (N.d.T. : traduction libre)

On ne peut donc plus dire de l'Europe qu'elle se trouve dans une période « d'après Seconde Guerre mondiale », époque à laquelle le rapprochement et la réconciliation des peuples des deux grands blocs idéologiques de la Guerre froide étaient les principales préoccupations – auxquelles devaient répondre les processus d'apprentissage interculturel déployés.

Au lieu de cela, nous nous trouvons en situation de « pré-guerre intrasociale », pourrait-on dire, dans la mesure où, à ce jour, nous ne sommes pas parvenus à un consensus minimum sur ces normes et

valeurs qui régissent les relations entre libertés individuelles et justice sociale dans un contexte multiculturel (relation qui contient généralement un potentiel de conflit). C'est en effet grâce à un tel consensus que l'individu est en mesure d'agir de manière adéquate au vu de la situation, du sujet et de l'objet, dès lors qu'il est en accord avec sa situation et ses besoins personnels et individuels, et lorsque des objectifs sociétaux supérieurs, comme la justice sociale, peuvent être pleinement intégrés et négociés⁹. C'est pourquoi nous devons parvenir à une compréhension modifiée de l'apprentissage interculturel, à la manière de processus d'apprentissage qui véhiculent et reflètent l'interaction entre cognition, normes morales, conscience politique et action politique¹⁰.

Thèse n° 3 :

La mobilité est plus susceptible de contribuer à un changement des comportements si les perceptions de la différence dans l'environnement de vie quotidien sont en permanence remises en question et réinterprétées !

La thèse originelle tentait d'apprécier dans quelle mesure un accroissement de la mobilité des jeunes (consécutif essentiellement à des voyages à l'étranger) pouvait contribuer à la révision des attitudes et des comportements face à des situations culturelles étrangères.

Souvenons-nous qu'en 1990, le premier programme Jeunesse pour l'Europe de ce qui était alors la Communauté européenne venait d'entrer en vigueur. Il avait été en partie développé dans cet objectif et devait favoriser la proximité culturelle au moyen de rencontres dans le contexte de cultures différentes ; en cela, il était censé contribuer à un changement des comportements. Pour quelques Etats membres, la mobilité se concevait d'abord et surtout d'un point de vue physique mais, dans ses objectifs et ses actions, ce premier programme Jeunesse pour l'Europe laissait déjà entrevoir que la mobilité intellectuelle devait être développée et encouragée pour que l'expérience de mobilité soit pleinement couronnée de succès – et, ce faisant, qu'il fallait apprendre quelque chose au sujet de soi-même et des autres pour optimiser cette expérience. C'était là les premières mesures prises dans le sens de l'intégration du concept d'apprentissage interculturel dans un programme de mobilité.

Aujourd'hui, on s'accorde largement à reconnaître que le seul fait d'aller à la rencontre d'une autre culture ne favorise pas automatiquement la compréhension de la différence, pas plus que cela ne fait barrage à l'ethnocentrisme. De la même façon, le voyage en soi ne déclenche pas le changement. Si tel était le cas, vu le tourisme de masse qui se pratique aujourd'hui, nous devrions vivre dans un monde bien meilleur. Au lieu de cela, les découvertes socio-scientifiques des années 70 et 80 au sujet des changements d'attitude générés par le biais du tourisme s'appliquent encore à beaucoup de monde : les voyages à l'étranger à but touristique ne débouchent généralement pas sur des changements d'attitude à long terme. Au contraire, ils contribuent à renforcer les préjugés négatifs dans la mesure où les seules références dont disposent les touristes pour interpréter les cultures qu'ils découvrent sont celles qui définissent la différence dans leur environnement familial. C'est pourquoi des processus d'apprentissage nouveaux et répétés – interculturels, également – sont nécessaires tout au long de la vie ; d'où la demande d'ancrer l'apprentissage interculturel dans le quotidien, comme l'évoquait la thèse n° 2. Si nous progressons sur ce plan, nous serons alors en mesure d'exploiter le potentiel indubitablement apporté par l'exercice de la mobilité, autrement dit le voyage, de façon plus effective.

Thèse n° 4 :

Le travail européen de jeunesse s'est développé au-delà des échanges de jeunes et, partant, exige des animateurs qu'ils possèdent d'autres compétences, d'une autre nature !

Selon cette argumentation, la thèse n° 4 dans sa version originelle faisait référence aux échanges qui réunissent des jeunes de différents pays à la manière d'une alternative pédagogiquement intéressante tant que sont garanties certaines conditions permettant que ces échanges aient un impact durable sur le quotidien des jeunes. Si ces conditions ne sont pas réunies, il y a de très fortes chances que les résultats obtenus ne dépassent pas l'harmonie superficielle induite par leur dimension sociale.

Une nouvelle fois, commençons par un rappel du contexte historique : les rencontres européennes de jeunesse, notamment celles multilatérales et financées par les programmes européens, étaient

encore un territoire inconnu à la fin des années 80 – que ce soit du point de vue de leurs exigences pédagogiques ou de leurs fondements politiques européens (le principe de subsidiarité). En conséquence, toute condamnation des principes de mise en œuvre des différentes actions du programme Jeunesse pour l'Europe provoquait une véritable levée de boucliers.

Le premier bureau ouvert par la Commission pour ce programme s'appelait tout simplement Bureau des échanges de jeunes de la Communauté européenne¹¹. A cette époque, les rencontres de jeunes et les actions correspondantes de formation initiale et continue destinées à ceux qui les encadraient étaient considérées comme l'une des priorités essentielles pour le développement du travail européen de jeunesse¹².

Le travail européen de jeunesse aujourd'hui englobe bien plus que les échanges de jeunes, même si ceux-ci forment toujours un volet important de l'actuel programme Jeunesse en action de l'Union européenne – notamment, en ce qu'il permet de faire participer les jeunes défavorisés, les nouveaux Etats membres et les jeunes du reste du monde. Cela présente toujours un intérêt d'accorder une attention toute particulière à cette forme du travail européen de jeunesse ; mais, aujourd'hui, nous devons en envisager d'autres formes.

Dans mes remarques préliminaires, je faisais allusion à certaines des exigences actuelles associées au travail européen de jeunesse. Quelques idées supplémentaires méritent ici que l'on s'y attarde. Le changement majeur de ces 20 dernières années est la valeur accrue aujourd'hui attachée à l'éducation non formelle et à l'éducation informelle, et à leur reconnaissance. C'est de là que vient la prise en compte du travail européen de jeunesse (en particulier dans l'UE) au niveau politique. Le processus du Livre blanc y a d'ailleurs contribué¹³. L'action du Conseil de l'Europe en faveur de la reconnaissance et de la validation de l'éducation non formelle, ainsi que le travail résultant du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse, ont été tout aussi déterminants. En conséquence, nous disposons aujourd'hui d'un catalogue d'objectifs pour l'éducation non formelle¹⁴ qui repose sur un consensus et des valeurs communes. Les récents développements en matière de politique européenne de jeunesse sont là pour en témoigner : les attentes associées au travail européen de jeunesse vont largement au-delà d'une action gouvernementale en faveur de la jeunesse, isolée et aux visées strictement éducatives.

Le travail européen de jeunesse est censé être efficace, promouvoir des chances égales, encourager le dialogue interculturel, favoriser l'épanouissement personnel et l'intégration sociale, initier et accompagner une citoyenneté active et, enfin, améliorer l'employabilité. En bref, le travail européen de jeunesse est une forme d'éducation non formelle dont on attend qu'elle apporte des qualifications publiquement reconnues et pertinentes pour les parcours de tous ceux concernés.

Si l'on veut que la pratique réponde à ces attentes, si ce n'est même que partiellement, elle doit changer en profondeur et être confiée à des personnes qualifiées, dans des conditions professionnelles. Les répercussions sur les pratiques actuelles et tout ce que l'on a tendance à considérer comme acquis devraient être considérables.

Et cela ne manquera pas de soulever des questions épineuses :

- ♦ A l'avenir, qui sera capable de travailler dans ce domaine et dans quelles conditions ?
- ♦ Qu'est-ce qui est financé et pour quelles raisons ?
- ♦ Qui contrôle la qualité des processus et des résultats, et selon quelles normes ?¹⁵

Les thèses n° 9 et 10 aborderont ces questions plus en profondeur.

Thèse n° 5 :

L'apprentissage interculturel devrait instaurer « l'obligation d'intolérance » envers toute violation des droits de l'homme !

Dans sa version originale, cette thèse traitait du phénomène des préjugés dans le contexte du travail international de jeunesse. Je continue à penser que cela reste une question centrale pour notre discussion. Pour nous rafraîchir la mémoire, voici un extrait de l'original :

Le démantèlement des préjugés est une des revendications les plus répandues dans le contexte du travail international de jeunesse. Un des effets que cela produit est qu'on se hâte souvent d'assurer qu'on n'a pas de préjugés. Quand on en découvre chez son voisin, les reproches ne sont pas loin. Le travail international de jeunesse doit aborder le problème des préjugés en mettant l'accent sur d'autres points. Il doit d'abord éviter les leçons de morale :

« Personne n'est sans préjugés, et lorsque quelqu'un prétend ne pas en avoir, cette prétention même est sans doute le pire des préjugés »¹⁶. Il nous faut apprendre à accepter que nous ne pourrions jamais tout savoir, que donc nous aurons toujours des préjugés, c'est-à-dire des jugements provisoires, dont nous avons d'ailleurs besoin dans une certaine mesure pour la stabilisation de notre environnement personnel, pour notre assurance comportementale. Jusqu'à un certain point, ils sont nécessaires au point de vue « psycho-économique » pour l'affirmation de notre identité individuelle par démarquage vis-à-vis des

Que cela nous plaise ou non, nous devons tous vivre avec un nombre croissant de « pré-jugements ». Le principal défi consistera alors à éviter qu'ils ne se répercutent sur autrui et sur le fait d'être différent sous la forme de discrimination ou d'exclusion.

autres¹⁷. Toutefois, il n'est pas question ici de faire un plaidoyer en faveur des préjugés, de souhaiter que chacun s'en accommode. Dans la rencontre avec d'autres personnes, même au sein de la même culture, ces pré-jugements sont sujets à une révision éventuelle. La question de savoir si et dans quelle mesure les pré-jugements négatifs peuvent se transformer en jugements plus

« objectifs » dépend en partie des conditions dans lesquelles ces rencontres se déroulent. Pour permettre un apprentissage interculturel dans les rencontres internationales de jeunes, il est nécessaire que les parties prenantes acquièrent certaines qualifications : pour cela, il faut que chacun s'interroge sur ses habitudes de perception, ses stéréotypes d'interprétation, les règles schématisées qu'il se donne pour l'interaction. Avant tout, il s'agit de saisir l'importance de la perception sélective : s'il y a préjugé sur tel comportement, la perception se dirigera chaque fois sur lui.

Le problème, dans l'éducation interculturelle, réside dans le fait qu'il est pratiquement impossible de neutraliser ce type de préjugés de manière purement rationnelle au moyen d'arguments. L'approche doit se faire dans des situations nouvelles et concrètes ; des expériences nouvelles et réfléchies dans le contexte d'une culture différente permettent de modifier les pré-jugements négatifs. Les rencontres internationales de jeunes qui ne se fixent pas explicitement l'objectif d'un apprentissage interculturel planifié peuvent certes produire certains effets interculturels, mais ces derniers seront plutôt l'effet du hasard, ils seront incomplets et loin de correspondre aux objectifs déclarés.

Dans leur ensemble, les problèmes abordés dans cette thèse sont devenus plus pressants. Si l'on considère la complexité croissante de sociétés multiculturelles et les exigences accrues qu'elle impose aux individus, nous avons de moins en moins d'opportunités de former des

jugements bien argumentés et justifiés sur tous les aspects du développement social. Que cela nous plaise ou non, nous devons tous vivre avec un nombre croissant de « pré-jugements ». Le principal défi consistera alors à éviter qu'ils ne se répercutent sur autrui et sur le fait d'être différent sous la forme de discrimination ou d'exclusion.

A mon avis, développer une compétence interculturelle parallèlement à des compétences personnelles et sociales – en plus de compétences clés dans la sphère de l'apprentissage tout au long de la vie – est la seule façon d'affronter l'insécurité et les craintes qui résultent de l'ambivalence et, ce faisant, d'éviter la discrimination, le racisme ou toute forme d'exclusion.

A cet égard, un autre aspect est important : notre société a besoin d'un nouveau consensus, d'un autre ordre, sur la notion de tolérance. Car j'ai le sentiment que ce terme est de moins en moins utilisé de façon proactive ; à l'inverse, il est associé à l'idée de neutralité ou d'indifférence. Pour dire les choses plus clairement, être indifférent ne signifie pas être tolérant parce que, de cette façon, nous ne prenons aucune position et permettons simplement que des choses se produisent – même si elles sont contraires aux principes éthiques et aux droits de l'homme.

Pour remédier à cette tendance, nous devons fixer des limites à l'obligation de tolérance. Autrement dit, nous devons formuler une « obligation d'intolérance » et mettre en œuvre une interaction active dès lors que les droits de l'homme – les fondements éthico-politiques du concept européen de justice – sont violés.

La thèse n° 6 approfondit le concept d'apprentissage interculturel et la nécessité de le développer.

Thèse n° 6 :

L'apprentissage interculturel est toujours politique !

En 1990, j'affirmais dans l'introduction de cette thèse :

L'apprentissage interculturel est le terme générique impliquant un projet pédagogique explicite et une mise en œuvre de rencontres européennes de jeunes (le plus gros des activités internationales de jeunesse en termes quantitatifs) visant à préparer le jeune d'une manière adéquate et positive aux conditions de vie et de travail dans une société multiculturelle.

Vers la fin, j'avais écrit :

Les contenus de l'apprentissage interculturel, indépendamment des autres thèmes choisis pour la rencontre, sont toujours les différents comportements induits par la tradition nationale et dont la confrontation dans les situations concrètes de la rencontre doit être problématisée et doit faire l'objet d'une réflexion sur les habitudes culturelles spécifiques de perception et de pensées qui sont à l'origine de ces comportements.

Jusqu'à présent, cette définition n'a pas rencontré d'opposition sérieuse relativement à son contenu¹⁸. Toutefois, elle n'est plus en mesure de rendre compte de la diversité de l'apprentissage non formel et des situations éducatives pertinentes pour les processus d'apprentissage interculturel dans un contexte sociopolitique (multiculturel)¹⁹.

Dans toute éducation visant le respect et l'application des droits de l'homme (à savoir, dans un contexte normatif), l'apprentissage interculturel en soi est aussi toujours un apprentissage politique. L'AIC doit contribuer à la formation d'un consensus minimum crucial sur les droits de l'homme en tant que concept de justice qui protège et garantit les droits et les obligations individuelles et sociales dans une société civile européenne multiculturelle. Ce n'est que dans ces conditions que l'apprentissage interculturel peut être défini à juste titre en tant que condition nécessaire et approche éducative propice au développement d'une compétence au dialogue interculturel²⁰. Même si les deux peuvent nous sembler inextricablement liés, il est important toutefois d'éviter que le dialogue interculturel ne soit utilisé de façon abusive comme alternative ou substitut à l'apprentissage interculturel. Le dialogue interculturel sans référence concrète au concept de justice susmentionné ne peut ni initier des processus d'apprentissage ni conduire au moindre changement dans la société.

Parce qu'il est direct et sans ambiguïté, je préfère utiliser le terme de discours interculturel et l'examiner en référence à l'éthique de la discussion d'Habermas²¹. D'un côté, ce concept permet de mettre en relation les aspects éthiques et moraux et les aspects cognitifs et politiques – condition nécessaire à l'apprentissage interculturel, de mon point de vue. D'un autre côté, il couvre toutes les autres facettes éducatives, sociales et politiques de l'apprentissage interculturel²².

Suivent donc mes conclusions préliminaires au sujet des caractéristiques d'un concept qu'il conviendrait d'élargir pour l'adapter aux conditions sociales contemporaines :

- ♦ l'apprentissage interculturel est la caractéristique d'une société multiculturelle d'apprentissage, dans la mesure où les processus d'apprentissage interculturel visent aussi une citoyenneté démocratique active ;
- ♦ l'apprentissage interculturel favorise les conditions permettant aux individus de respecter par principe l'intégrité de tous les modes de vie culturels dans les limites énoncées à la thèse n° 5, et de discuter ou de diverger au sujet de ces modes de vie au moyen de procédures justes d'un point de vue politique et légitimées d'un point de vue démocratique ;
- ♦ l'apprentissage interculturel est un processus d'éducation tout au long de la vie qui vise le développement et la stabilisation de la volonté et de la capacité de chaque individu à s'acculturer ;
- ♦ l'apprentissage interculturel fait partie du processus de socialisation politique de la société civile européenne²³.

Avant d'aller plus loin, permettez-moi de faire une observation sur l'organisation de mon intervention. Dans leur version de 1997, les thèses n° 7 à 10 abordaient les aspects suivants : l'apprentissage interculturel en tant qu'apprentissage social, la pertinence de l'apprentissage interculturel eu égard à la situation pratique et sa portée, l'importance de la distance au rôle, l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté dans l'apprentissage interculturel et, enfin, en quelques mots, la formation initiale et continue des personnels engagés dans le travail international de jeunesse.

La révision de ce document me donne la possibilité d'opter pour une structure quelque peu différente et de mettre plus clairement l'accent sur les quatre thèmes restants. Dans ce qui suit, je commence par une refonte des thèses de 1997 sur les trois notions de distance au rôle, d'empathie et de tolérance de l'ambiguïté, sachant qu'elles restent essentielles au regard du concept d'apprentissage interculturel que je suggère – même si elles sont souvent utilisées et pas toujours comprises. La thèse n° 8 poursuit par quelques remarques sur le contexte du travail européen de jeunesse et la politique européenne de jeunesse. Les thèses 9 et 10 terminent sur les questions de professionnalisme, de qualité et de compétences pour la validation et la reconnaissance de l'éducation et de la formation interculturelles non formelles.

Thèse n° 7 :

Distance au rôle, empathie et tolérance de l'ambiguïté – toujours aussi nécessaires, voire davantage !

Notre quotidien consiste essentiellement en des situations d'interaction. Chaque interaction, comprise comme un acte de communication combiné à une action, est régie par les relations de rôles. Si rien d'inhabituel ne se passe, nous n'avons pas à remettre en question nos rôles : nous les avons intériorisés et agissons en fonction. Plus complexe est l'adoption des rôles en conséquence des processus inconscients de socialisation, plus nous nous sentons en sécurité (puissance de l'égo) et plus nous sommes convaincus de nous comporter de manière appropriée dans la situation d'interaction concernée.

Nous oublions que le processus d'adoption des rôles n'est pas terminé une fois pour toute à un moment donné dans le temps. Nous oublions que ces rôles existent toujours à divers degrés de cohérence et de concrétisme et sont sujets à des changements provoqués par les événements qui interviennent et les situations qui se présentent.

Sans cette possibilité fondamentale de changement dans la façon d'adopter ces rôles (identité de l'égo social), il n'y aurait quasiment aucune chance que l'apprentissage interculturel aboutisse : en effet, de plus en plus, nos interactions se déroulent dans des environnements multiculturels où les comportements de rôles habituels parviennent de moins en moins à produire l'effet escompté. Le besoin de changements mineurs et majeurs au niveau des rôles – que ce soit dans leur définition ou leur adoption – a donc tendance à se renforcer. Pour apprendre de nouveaux rôles et être capable d'accepter les autres, une distance vis-à-vis des rôles est nécessaire. Cette notion renvoie à la capacité de chacun à appréhender et mettre en perspective ses propres certitudes, habitudes en termes de perception et modes de pensée, au regard des normes de sa propre culture. Cette capacité est de toute première importance car, sans cette relativisation, les stimuli d'apprentissage induits par une culture différente ne seront pas reçus de manière positive. Ils se traduiront à l'inverse par un renforcement des structures de préjugés en place et une fixation sur les caractéristiques des rôles en place. La distance au rôle est donc une condition essentielle à l'apprentissage interculturel.

Comprendre différemment un rôle ancien ou pas encore familier suppose la capacité à se placer dans de nouvelles situations. Sans empathie, toute perception reste confinée à notre propre contexte culturel et, ainsi, la pratique quotidienne générale n'en est pas modifiée. L'empathie est donc une condition essentielle au développement de la capacité d'interaction et de la compétence d'action, qui sont toutes deux des compétences caractéristiques importantes de la capacité à entrer dans une discussion interculturelle, comme décrit ci-dessus.

Le discours interculturel a pour objectif de mettre largement en accord non seulement le fond et la forme (aspect relationnel) de la communication, mais également les partenaires qui interagissent au niveau relationnel. Sans empathie, sans se mettre à la place et dans la situation de l'autre, cela ne peut réussir. Une situation, quand elle est nouvelle pour tous ceux concernés, exige une interprétation commune de ce qui est perçu comme étant la réalité de cette situation dans l'objectif de développer une nouvelle compétence pour l'action.

Compte tenu de la complexité des situations quotidiennes dans lesquelles les cultures se chevauchent, l'empathie implique également de reconsidérer par anticipation ce qui peut être communiqué ou transmis aux autres en tant qu'expérience par l'action.

On aborde là la tolérance de l'ambiguïté : la capacité à tolérer différents intérêts, attentes et besoins (dans les limites évoquées à la thèse n° 5) et à en tenir compte dans les situations d'interaction. En outre, la tolérance de l'ambiguïté décrit dans quelle mesure nous supportons de ne pas toujours voir se réaliser nos idées et nos attentes. Dans cette situation, l'apprentissage interculturel peut nous aider à ne pas recourir à des stéréotypes concurrents pour maintenir et affirmer notre propre position. Malheureusement, nous sommes encore trop souvent les témoins de ce type de comportement dans la sphère politique.

On devrait pourtant être parvenus à se débarrasser de ce comportement, car la tolérance de l'ambiguïté, généralement associée à la distance au rôle et à l'empathie, est reconnue comme une qualité de base indispensable à l'action sociale dans la société civile européenne²⁴.

La tolérance de l'ambiguïté décrit dans quelle mesure nous supportons de ne pas toujours voir se réaliser nos idées et nos attentes. L'apprentissage interculturel peut nous aider à ne pas recourir à des stéréotypes concurrents pour maintenir et affirmer notre propre position.

Il faut professionnaliser le travail de jeunesse et l'inscrire dans une stratégie plus large de développement de la politique de jeunesse à l'échelle européenne !

Aujourd'hui en Europe, le travail européen de jeunesse est le principal prestataire de l'éducation non formelle, du point de vue tant quantitatif que qualitatif. En outre, il est le moteur d'une prise de conscience renforcée de la citoyenneté européenne (du moins dans le contexte politique de l'UE) et d'une réflexion à la fois sur la mise en place d'une société civile européenne pleinement opérationnelle et démocratique et sur ses caractéristiques. Le domaine du travail européen de jeunesse aujourd'hui se définit pour l'essentiel par les programmes, les actions et les schémas de financement de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. Grâce au programme Jeunesse en action et au Livre blanc « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne », il est de plus en plus largement reconnu qu'il ne convient pas d'appréhender le travail européen de jeunesse (et ses activités éducatives) isolément mais qu'il faut l'intégrer dans un concept européen coordonné de politique de jeunesse²⁵.

Des instruments comme la Méthode ouverte de coordination (MOC)²⁶ ou encore le dialogue structuré sont des premières étapes vers le développement d'un tel concept – et loin de moi l'intention d'en minimiser l'importance. Ils ont en effet impulsé un élan déterminant au développement de la politique de jeunesse au niveau des Etats membres et favorisé une information de meilleure qualité à l'échelle européenne. Toutefois, on ne peut nier qu'avec le lancement du processus de Lisbonne (2000) et son objectif ambitieux de faire de l'Europe l'économie basée sur la connaissance la plus compétitive et dynamique au monde à l'horizon 2010, la politique de jeunesse a été subordonnée aux objectifs d'emploi et d'intégration sociale.

Si, dans le fond, cela n'est pas une mauvaise chose, une stratégie de politique européenne de jeunesse ne saurait prendre toute la mesure du rôle du travail européen de jeunesse. Etant donné les besoins accrus des jeunes d'aujourd'hui – et notamment des plus défavorisés – en matière d'orientation et de soutien dans les périodes de transition vers la vie adulte et alors que le nombre de ceux d'entre eux en demande de soutien ne diminue pas, cela ne serait pas approprié.

De mon point de vue, l'utilisation systématique de toutes les formes d'apprentissage non formel et de toutes les situations éducatives offertes par les programmes européens à de telles fins, et davantage, serait dans le champ d'action du travail européen de jeunesse. Toutefois, un mandat ainsi élargi doit être politiquement voulu (financé) et possible sur le plan administratif (accès et procédures). Très clairement, laisser les clés du travail européen de jeunesse à quelques organisations puissantes ne peut suffire.

Partant, le travail européen de jeunesse doit se repositionner par rapport au Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne et eu égard aux compétences stratégiques pour l'apprentissage interculturel, qui sont tout à fait compatibles avec les objectifs généraux de l'éducation politique (civique) interculturelle (*interkulturelle politische Bildung*).

En tant que tel, et à mon avis, le travail européen de jeunesse doit développer une nouvelle image de lui-même basé sur une analyse approfondie, à deux niveaux : premièrement, des changements sociaux qu'il rencontre en conséquence de l'émergence de la société civile européenne (autrement dit, une compréhension modifiée de l'AICl en tant que processus d'apprentissage politique avec une vision sociopolitique, et de toutes les implications pédagogiques ou méthodologiques qui en découlent pour son organisation) ; et, deuxièmement, des normes auxquelles il doit satisfaire compte tenu des caractéristiques des politiques contemporaines de jeunesse, de l'éducation et du marché du travail au niveau européen – que j'ai pour partie mentionnées dans mes remarques préliminaires. Le travail européen de jeunesse témoigne encore de quelques déficits manifestes à cet égard, d'où la nécessité de discussion et d'action. Le professionnalisme et la compétence, la qualité, la validation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel sont autant de points clés dans ce débat. Les deux dernières thèses apporteront quelques précisions sur ce point²⁷.

Thèse n° 9 :

Le travail européen de jeunesse a besoin de professionnalisation et ne doit pas en avoir peur !

Au minimum, les programmes européens témoignent de la reconnaissance de l'importance de l'éducation non formelle et informelle pour les jeunes qui grandissent. Les expériences, les connaissances, les savoirs, les capacités et les aptitudes qu'ils acquièrent dans ce contexte sont reconnus comme complémentaires des acquisitions permises par l'éducation formelle. Le travail européen de jeunesse doit adopter un profil professionnel clair pour pouvoir démontrer, d'une manière pertinente pour la pratique, le potentiel positif spécifique de l'éducation non formelle, ses résultats vérifiables et son efficacité, par comparaison à l'éducation formelle.

Outre des ressources financières et des conditions d'organisation adaptées à ses besoins, le travail européen de jeunesse a surtout besoin de personnels qualifiés. Les exigences professionnelles faites aux individus qui assument des responsabilités dans le contexte du travail européen de jeunesse ne cesseront de s'accroître, et ce à double titre. D'une part, ceux-ci sont censés posséder les qualifications et les compétences nécessaires pour réaliser les objectifs du programme concerné et garantir qu'un travail éducatif de qualité est dispensé. Quelqu'un qui n'interviendrait qu'occasionnellement ou simplement « en passant » dans les rencontres européennes de jeunesse, ou qui a autrefois participé à un stage de formation, ne peut développer ces qualifications et compétences. D'autre part, à l'avenir, des normes définies collectivement devront s'appliquer aux spécificités de la profession du travail européen de jeunesse, afin de garantir que les personnes qui s'y destinent puissent accéder à un emploi reconnu, protégé et rémunéré comme il se doit. Bien que le travail européen de jeunesse aujourd'hui soit en fait un vrai métier, contrairement à l'image qu'en donne la politique de jeunesse, il se caractérise encore largement par le fait que la plupart de ses personnels sont des volontaires.

Etant donné les exigences politiques et les attentes des personnes concernées, je pense que, dorénavant, il faut résolument en appeler à plus de professionnalisation.

Cela ne signifie pas que la contribution et l'investissement d'animateurs volontaires, au niveau européen, doivent être sous-

estimés ou négligés. Au contraire, cet appel à davantage de professionnalisation vise l'intégration d'animateurs européens professionnels jusqu'alors non reconnus dans un environnement professionnel clairement défini, aux côtés de leurs collègues volontaires, conformément à un concept de qualité accepté par l'ensemble des partenaires. Suivent des exemples des caractéristiques d'un tel environnement professionnel – dont toutes ne sont pas encore en place : engagement dans une organisation ou affiliation à une structure, relative permanence et continuité, couverture financière et sociale, formation continue régulière et discours de coopération. Pour être complet, il faudrait ajouter que ces conditions professionnelles sont également requises pour l'efficacité de la planification, de l'organisation, de la mise en œuvre et de la gestion des processus éducatifs.

Bien évidemment, l'appel à une plus grande professionnalisation ne concerne pas seulement le domaine de travail en tant que tel mais, en premier lieu, le profil professionnel de ceux qui y interviennent en qualité d'éducateurs. De mon point de vue, pour assurer la qualification adéquate des personnels à qui sont confiées de telles responsabilités, il faudrait prévoir une formation universitaire (spécialisée) à ce type de travail et à cette pratique spécifique de face à face. Ainsi, tous les éducateurs devraient acquérir les compétences (connaissances, capacités et aptitudes) requises pour la conduite du travail de jeunesse et des activités éducatives non formelles à dimension interculturelle.

Un tel profil de compétences (ou du moins un ensemble commun de normes), reconnu à travers l'Europe entière, est encore embryonnaire. Il se heurte par ailleurs à une forte résistance car, jusqu'à présent, il n'y avait eu pratiquement aucun débat public sur la façon dont le travail européen de jeunesse pouvait et devrait contribuer au développement de la société civile européenne. Au lieu de cela, la communauté des praticiens concernés a bricolé des profils spécifiques, correspondant à des actions ou des programmes précis. Cette approche, qui vaut mieux que rien, reste absolument insuffisante eu égard aux besoins réels. Le débat public initié au niveau européen sur la qualité de l'éducation non formelle dans l'objectif de mettre en place une formation dans le contexte du travail européen de jeunesse est donc un pas important dans la bonne direction – d'autant plus que l'idée bénéficie du soutien de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe par le biais du réseau SALTO et du Partenariat dans le domaine de la jeunesse²⁸.

Le travail européen de jeunesse a besoin d'un profil professionnel et d'une formation professionnelle spécialisée, comme tous les autres métiers de l'éducation !

La qualité est devenue un des mots clés du travail de jeunesse, national et international, mais surtout du travail européen de jeunesse financé par les programmes et les actions de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. De plus en plus, les institutions et les organisations qui délivrent l'éducation non formelle sont contraintes de prouver qu'elles sont qualifiées à cette fin. Faute de pouvoir le prouver, il leur sera de plus en plus difficile, voire impossible, d'accéder à des subventions publiques.

Dans le fond, il n'y a rien d'anormal à cela (voir aussi la thèse n° 9) : si l'on ne peut exiger de normes professionnelles, alors on peut difficilement exiger du travail européen de jeunesse qualité et pérennité.

Une nouvelle dimension a toutefois été apportée par l'intermédiaire de la demande de reconnaissance et de validation (certification) de la qualité et des résultats de l'éducation non formelle. Le programme Jeunesse en action de l'Union européenne a fait le premier pas en introduisant le Youthpass (certificat obligatoire pour les actions isolées), tandis que le Conseil de l'Europe a répondu à cette demande en élaborant un outil d'autoévaluation (volontaire) pour les animateurs et les travailleurs de jeunesse (au moyen d'une approche de type portfolio).

La conséquence prévisible de cette situation est que le travail européen de jeunesse devra être davantage formalisé, dans la mesure où la reconnaissance publique exigée des expériences et des connaissances acquises dans le contexte de l'apprentissage non formel ne peut être accordée que si les résultats de l'apprentissage peuvent être évalués et soutenir la comparaison avec ceux obtenus dans le système éducatif formel. Il est très frappant d'observer que la demande de validation et de reconnaissance émane surtout de ceux qui travaillent à défendre les intérêts des jeunes défavorisés. Ceux-ci voient dans l'éducation non formelle une approche permettant de compenser les désavantages que rencontrent ces jeunes dans le système éducatif formel et une route alternative pour leur permettre d'accéder à des qualifications reconnues.

Cela nous amène à un autre défi, qu'éclairent deux questions corrélées : Comment préserver le caractère spécifique de l'apprentissage non formel et informel tout en satisfaisant aux attentes d'une validation externe des résultats d'apprentissage, afin que les participants obtiennent une forme de qualification reconnue au même niveau que les diplômes et attestations délivrés par le système formel d'éducation et de formation ? Parvenir à un équilibre sur ce point est-il possible ?

Si l'on veut ne pas toucher aux principes didactiques et aux procédures méthodologiques de l'éducation non formelle – ce à quoi je souscris explicitement –, on ne pourra relever ce défi que grâce au processus de professionnalisation évoqué précédemment : le travail européen de jeunesse est un travail, et comme pour toute activité professionnelle, un profil de compétences spécifique est requis. Le travail pédagogique avec les jeunes est de plus un domaine particulièrement sensible avec des implications d'envergure quant à leur socialisation. Partant, qu'il s'agisse d'éducation ou de formation initiale ou continue, la formation professionnelle de ceux qui effectuent ce travail est une condition fondamentale à leur emploi. C'est déjà le cas pour les personnels des garderies, des écoles, des universités et des établissements de formation professionnelle. Pourquoi alors n'est-ce pas le cas pour le travail européen de jeunesse ?

Commençons par essayer de nous mettre d'accord sur quelques compétences qui, si elles sont obtenues, caractériseraient la qualité d'une activité (et de ceux qui obtiennent leur diplôme pour l'exercer et la conduisent). Dans le même temps, en relation à ces compétences, examinons le contexte interculturel et politique de la société civile européenne émergente. Et ayons aussi le courage d'inclure dans le profil de compétences quelques caractéristiques personnelles, car le travail européen de jeunesse fonctionne aussi avec des valeurs et des principes normatifs, autrement dit avec des perceptions et des attitudes, et requiert une habileté confirmée à émettre des jugements moraux. En combinant toutes ces données, il devrait être possible de déterminer des normes professionnelles.

Dès lors, la qualité pourrait être exigée et prouvée. Dès lors, la validation et la reconnaissance de l'éducation non formelle auraient leur propre valeur, comme pour l'éducation formelle. A cette fin toutefois, nous devons encore et encore tenter de répondre à quelques questions fondamentales :

« *Quels sont les changements radicaux auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés ? Aimons-nous toujours nos vies ? Sommes-nous encore capables de nous faire une idée exacte de ce qui se passe ? A quoi devrions-nous travailler ? Quelles sont les questions importantes ? De quelles attitudes, normes et connaissances avons-nous besoin ?* »²⁹

© Hendrik Otten, février 2009
Traduction de l'allemand : Gudrun Kütke
(N.d.T. : traduction libre en français)

Notes

- 1 Oberste-Lehn, H., Wende, W., éd., *Handbuch Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen*. Düsseldorf, 1990.
- 2 Un PDF de la version de 1997 peut être téléchargé en anglais, français et allemand sur le site : www.ikab.de
- 3 Voir aussi : Otten, Hendrik, *Jugendarbeit in Europa. Anregungen zur Qualifizierung pädagogisch Verantwortlicher und zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im interkulturellen Kontext vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit JUGEND und in der Perspektive von JUGEND IN AKTION*. Documents n° 9. Jugend in Aktion. Deutsche Agentur JUGEND. Bonn, 2006. www.jugendfuereuropa.de
- 4 L'Europe doit être appréhendée d'un point de vue géopolitique dans le contexte de l'UE et du Conseil de l'Europe.
- 5 Voir la thèse n° 6 pour plus d'explications.
- 6 Alexander Mitscherlich, Die dialektische Funktion, die Erziehung erfüllen sollte, in H. Haase, éd., Alexander Mitscherlich, *Gesammelte Schriften*, vol. III, *Sozialpsychologie I*, p.33, Francfort, 1983.
- 7 Il peut être intéressant dans ce contexte de lire la publication : *Lettre internationale*, n° 81: *So leben wir jetzt. Künstler, Dichter, Denker zur Lage der Welt*, Berlin, 2008.
- 8 Frank Berberich, *Gruss an die Leser*. Dans : remarque 7, p. 13
- 9 A cet égard, il faut mentionner une carence lourde de conséquences : dans le passé, les débats sur l'apprentissage interculturel n'ont pas considéré systématiquement et suffisamment l'islam comme une vision du monde culturellement différente, avec toutefois des points de contact, même s'il façonne et modifie en profondeur des situations de la vie quotidienne dans presque tous les pays européens. Le fait de s'intéresser aux seuls aspects individuels et plus particulièrement aux activités fondamentalistes a contribué à réduire l'islam à un système injuste qui mérite une sanction politique, en laissant tomber dans l'oubli les grandes réalisations culturelles que l'islam a apportées à l'humanité au lieu de s'en servir de traits d'union dans l'objectif de trouver des accords communs sur un concept de justice (sur cette question, voir aussi : Otten, « Multikulturelle Gesellschaften und interkulturelle Bildung und Erziehung – Plädoyer für einen Perspektivenwechsel », in Hendrik Otten, Peter Lauritzen, éd., *Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa*, p. 18 ff, Wiesbaden, 2004)
- 10 Sur ce sujet, voir aussi : Hendrik Otten, « Menschenrechte. Grundwerte und Menschenrechte als normativer Rahmen politischer Bildung » (Les droits de l'homme : valeurs fondamentales et droits de l'homme en tant que structures normatives pour l'éducation politique) in Bundeszentrale für politische Bildung. (éd.), *Grundlagen unserer Demokratie* (Les fondements de notre démocratie), Bonn, 1988.

- 11 A partir de 1987, l'auteur de ces thèses a travaillé une dizaine d'années à Bruxelles dans les instances dirigeantes de ce Bureau et les institutions qui lui ont succédé, avec pour principale responsabilité la qualité des programmes éducatifs, y compris les questions d'éducation, de formation et d'évaluation.
- 12 Mais seulement par ceux qui pensaient qu'une orientation sur l'Europe était importante et nécessaire pour le travail de jeunesse – ce qui n'allait pas sans dire dans les sphères éducative et politique ou encore les cercles des organisations de jeunesse.
- 13 Livre blanc de la Commission européenne : *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*, 2001.
- 14 Les mots clés en sont par exemple : citoyenneté/participation démocratique active ; modes de pensée et d'action antiracistes ; priorité aux droits de l'homme dans la vie quotidienne.
- 15 Pour plus de détails et des informations actualisées (septembre 2008), voir l'étude : Helmut Fennes et Hendrik Otten, *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*. Une version anglaise peut être téléchargée à l'adresse : <http://www.salto-youth.net/trainercompetencestudy/> – pour la version allemande : documents n° 10, à télécharger sur <http://www.jugendfuereuropa.de>
- 16 John Dewey, cité par R. Bergler, Vorurteile et Stereotypen, in A. Heigel- Evers, éd., *Sozialpsychologie. Volume I: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen*, p. 238, Weinheim /Bâle, 1984.
- 17 Développé dans : G. W. Allport, *The nature of prejudice*, New York, 1954.
- 18 Teresa Cunha et Rui Gomes ont rédigé un article intéressant sur l'évolution du terme « apprentissage interculturel », intitulé : « Against the waste of experiences in intercultural learning » in Coyote, n° 13, Strasbourg, 2008.
- 19 La version 1990/1997 de ces thèses met explicitement l'accent sur les rencontres européennes de jeunes, d'où leur libellé, mais j'ai toujours compris le terme en question dans un sens plus large et, avec du recul, j'ai le sentiment d'avoir eu raison. Hendrik Otten, « Intentionen politischer Pädagogik im interkulturellen Bereich », 1985, « Interkulturelles Lernen als politische Bildung in der europäischen Zivilgesellschaft », 2003, in G.J. Friesenhahn, A. Thimmel, éd., *Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit*, p. 158 ff. Schwalbach/Ts, 2005.
- 20 Voir la note 18.
- 21 Jürgen Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen* (L'intégration républicaine), Studien zur politischen Theorie. 5, Auflage, Frankfurt, 2003.
- 22 Pour plus de détails, voir : Hendrik Otten dans remarque 9, p. 23 ff.
- 23 *Ibid*, p. 26.
- 24 J'ai dans un premier temps présenté cette corrélation dans : Hendrik Otten, *Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens*, Opladen, 1985. Le chapitre « Kommunikative Didaktik als methodisches Prinzip » (p. 40 ff), notamment, explique les effets conjugués de la distance au rôle, de l'empathie et de la tolérance de l'ambiguïté dans le développement de l'identité de l'égo personnel et social, la capacité à l'interaction interculturelle et la compétence d'action. Aujourd'hui, je continue de penser que cette publication est pertinente concernant les définitions générales des objectifs de l'apprentissage interculturel, sa légitimité politique, ainsi que ses fondements épistémologiques. Sa mise en œuvre didactique serait bien évidemment aujourd'hui différente et se conformerait aux exigences associées au travail européen de jeunesse et à la place privilégiée faite à la dimension politique.
- 25 Voir aussi note 3.
- 26 Le dialogue structuré est un des instruments de la MOC ; voir aussi remarque 13.
- 27 Je fais ici très précisément référence à mes propres ouvrages, voir notes 3 et 9, et à : Hendrik Otten, « Europäische Jugendarbeit unter Qualifizierungsdruck – Plädoyer für mehr Einsicht in die Notwendigkeit », in IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. éd., *Qualität zeigt Wirkung – Entwicklung und Perspektiven. Forum Jugendarbeit International*, Bonn, 2007.

- 28 Voir remarque 15. Dans la première section et dans deux annexes, l'étude détaille les normes de qualité et, dans une deuxième section, indique les indispensables composantes d'un tel profil.
- 29 Frank Berberich dans remarque 7.

« Plastic, Political and Contingent »* : La culture et l'apprentissage interculturel dans les activités de la Direction de la Jeunesse et du Sport

Gavan Titley

Introduction

On dit de plus en plus de nos sociétés contemporaines que, pour beaucoup, elles se caractérisent par des relations de mobilité et d'immobilité ; l'argent circule librement pendant que les luttes font rage pour les filières clandestines, les biens s'écoulent sur des marchés « ouverts » alors que le travail subit toujours plus de restrictions et d'entraves, et les images et informations en provenance des autres et d'ailleurs sont diffusées instantanément tandis que des préjugés récalcitrants sous-tendent les manœuvres géopolitiques. Cette tension se ressent dans le temps comme dans l'espace ; dans son intervention lors de la manifestation intitulée « Europe, jeunesse et mondialisation » (Strasbourg, France, 5-9 mai 2004), Jean-Francois Richard a attiré l'attention sur l'élargissement du fossé entre les « dog years » (N.d.T. : « années de chien », une année en contient sept) – autrement dit, le rythme intensifié de l'évolution technoéconomique – et le temps institutionnel, à savoir la vitesse relativement décroissante à laquelle les grandes structures assimilent les visions et les analyses du changement avant de les traduire en pratiques fondées sur des politiques¹. Ce sentiment de rupture de plus en plus forte se ressent également au niveau de la recherche ; comme le note Arjun Appadurai dans un examen de travaux de recherche, à l'ère de la mondialisation, « il existe un décalage temporel inhérent entre les processus... et nos efforts pour les faire entrer dans des moules conceptuels »².

S'il existe un décalage inhérent entre les processus et leurs cartographies conceptuelles, il ne devrait pas paraître surprenant qu'un fossé profond sépare d'une part les hypothèses et les approches

fondamentales du travail éducatif et, d'autre part, la nouvelle cartographie conceptuelle qui résulte de la lutte incessante avec les complexités de la vie culturelle et sociale. L'objectif de cette note de discussion est de suggérer que les approches dominantes de l'apprentissage interculturel (AIC) se sont irrémédiablement affaiblies ; elles accusent un retard incontestable tant du point de vue

La culture telle qu'elle est débattue obscurcit davantage qu'elle n'éclaircit.

de leur adéquation conceptuelle et politique que par rapport à la façon dont les jeunes, de plus en plus, articulent leurs expériences dans le cadre des activités de la Direction de la Jeunesse et du Sport. Toutefois, les approches dominantes de l'AIC ne sont pas que les victimes de la tension entre ces « années de chien » et le temps institutionnel ; elles sont aussi impliquées dans la consolidation de perspectives contre-productives et réductrices et, dans certains cas, sont les ingrédients de ces mêmes politiques qu'elles veulent explicitement contrer.

Cette note de discussion soutient que, dans le travail européen de jeunesse, le « discours sur la culture » est devenu débilisant, que la culture telle qu'elle est généralement débattue obscurcit davantage qu'elle n'éclaircit, et que les approches de l'AIC auxquelles on s'en remet proposent en réponse au changement des analyses et des solutions simplistes en contradiction avec les connaissances fines de leur contexte qu'ont beaucoup d'animateurs. Elle affirme que l'AIC, dans le travail de jeunesse, est devenu une prédiction qui engendre sa propre réalisation et se nourrit peu des réalités au-delà de la scène de la formation internationale. Il ne s'agit pas là de renier l'intérêt de beaucoup d'approches ou encore la pertinence évidente de l'analyse et de la réflexion au sujet des processus culturels. Il ne s'agit pas non plus de contester le rôle du travail européen de jeunesse, à savoir examiner le monde et les expériences des individus à travers les termes et concepts auxquels ils attachent de la valeur et faciliter des approches éducatives étayées par des années d'expertise dans l'éducation culturelle. L'idée est que l'apprentissage interculturel est affaibli par son succès patent et que l'inflation dont il fait l'objet est responsable du décalage entre ce que vivent beaucoup et les cadres et concepts proposés par l'éducation interculturelle pour s'engager autour de cette expérience, avec d'autres, dans un processus éducatif.

Ce document, dont le point de départ est le stage de formation de longue durée (LTTC) sur l'apprentissage interculturel de 2003-2004, a été conçu à l'origine en guise de documentation alternative.

Beaucoup des personnes actives au sein de la Direction de la Jeunesse et du Sport ont constaté que, s'il y a un décalage entre expériences, conceptualisation et réponses éducatives structurées, ce décalage est moindre entre l'examen des expériences vécues dans les stages et la façon dont les situations de formation innovent et réagissent à l'abondance des discussions et des idées impulsées par un groupe. Autrement dit, cette analyse s'appuie sur une conviction : beaucoup de stages et de séminaires colmatent les brèches qui apparaissent lors de l'application de méthodologies et d'approches bien connues, mais cette innovation spontanée n'est pas prise en compte et ne se traduit pas sur le plan institutionnel par des débats et la production de ressources. Par conséquent, cette note se propose de mettre en relation d'une part les questions et discussions qui ont prédominé lors de ce très particulier LTTC et, d'autre part, les considérations plus larges au sujet de la pratique et de l'importance de l'AIC. A partir de là sera abordé un ensemble de questions et de suggestions pour ouvrir le débat aux secteurs de la recherche et de la politique de l'institution, aux professionnels de la formation et aux organisations de jeunesse.

Comme son nom l'indique, cette note entend apporter matière à discussion ; elle ne s'appuie sur aucune forme de recherche planifiée ou structurée, mais s'inspire du foisonnement des évaluations et impressions collectées par l'équipe durant une année d'analyse et de planification intenses. Elle admet pour principe que ces débats sembleront présenter peu de similitudes avec les perspectives des différents praticiens, les expériences et priorités de formation, les contextes et programmes mais que, pour autant, ils doivent avoir lieu au sein de ce que l'on appelle parfois la communauté européenne des formateurs. Elle s'inspire aussi des échanges multipliés avec nombre de praticiens au cours du temps, qui laissent penser qu'une reconsidération fondamentale de l'apprentissage interculturel serait bénéfique³. Nous nous sommes habitués à l'idée de triangulation entre politique, recherche et formation tout en reconnaissant que, dans la réalité, c'est une pratique délicate d'un point de vue tant structurel que discursif. Cette note de discussion entend partiellement « transformer le triangle en carré » en associant une expérience particulière de formation aux questions soulevées par la récente recherche à laquelle la Direction de la Jeunesse et du Sport a donné son aval, et plus particulièrement les travaux rassemblés dans *Resituating Culture* (2004) – et en tentant de traduire une partie de cette réflexion en questions auxquelles les décideurs pourraient essayer de se confronter.

D'après l'expérience qu'a l'auteur de l'offre éducative de la Direction de la Jeunesse et du Sport ces dix dernières années, il ne fait aucun doute que ses réalisations et ses succès ont permis de consolider et de moderniser l'éducation interculturelle. L'AIC est devenu un domaine de travail essentiel dans la formation européenne de jeunesse ces quinze dernières années ; l'action de la Direction de la Jeunesse et du Sport a été déterminante en ce sens.

Des publications et des stages de formation en abondance ont aidé les animateurs et les travailleurs de jeunesse à s'éveiller aux questions culturelles et à la dynamique des identités culturelles, mais aussi à acquérir des compétences pour la planification et la mise en œuvre d'activités de jeunesse à dimension interculturelle. Toutefois, il vient un moment où l'indubitable pertinence du corpus d'approches et de méthodologies accumulées doit être remise en question par rapport à une sociologie de la jeunesse complexe et à ce que l'on a commencé à appeler « les diverses modernités du Conseil de l'Europe »⁴.

Ce document prétend que les approches qui ont été consolidées et largement reproduites durant cette période d'essor et d'influence ne sont plus adaptées aux réalités dans lesquelles vivent les jeunes et se pratique le travail de jeunesse aujourd'hui. En privilégiant la culture comme champ d'action de l'éducation et du changement potentiel, on court un double risque : d'une part le gel et la simplification des identités à l'extrême et, d'autre part, l'hégématisation de concepts de culture étroits et excessivement dogmatiques. De la même façon, les approches dominantes de l'AIC semblent ignorer le croisement des identités culturelles avec l'ethnie, le genre, la classe et des facteurs individuels et, plus grave encore, paraissent naïves face à la politisation de la culture dans les débats politiques européens. De fait, de plus en plus, des critiques s'élèvent contre la cristallisation sur l'AIC qui contribuerait à diluer la nature politique du travail de jeunesse et, ce faisant, compromettrait partiellement le succès des campagnes et programmes précédents, en particulier dans un contexte où l'antiracisme a besoin d'un soutien implicite et dépourvu de toute ambiguïté.

Le document se poursuit en proposant un débat général sur la théorie sociologique et culturelle en relation à la pratique plus large de l'AIC dans la formation européenne de jeunesse. A ce propos, il est bon de rappeler une observation de l'auteur dans une discussion sur la relation entre les chercheurs sur la jeunesse et les animateurs, dans *Coyote* : « ... la recherche (et la théorie) ne sont pas des formes de

connaissance correctives, ou supérieures ... (la/les présenter ainsi) consisterait à reproduire la division entre théorie et pratique qui continue d'empoisonner la formation – division artificielle qui ignore les conditions dans lesquelles se déroule la recherche sociale et comment les « théories » se cachent, peut-être de façon subsumée et non avouée, dans les principes et méthodes de la pratique »⁵.

Ce chapitre* affirme que l'affaiblissement de nombre d'approches de l'AIC provient précisément du fait de subsumer leur statut théorique et leur histoire intellectuelle et, qu'en grande partie, la théorie prise comme hypothèse pour les approches interculturelles est tout simplement inappropriée et contre-productive. Il ne s'agit pas de prôner la quête constante d'une « meilleure » théorie, mais plutôt de rendre visibles les inclusions et les exclusions opérées dans le processus de sélection méthodologique, d'encourager les approches critiques de la pertinence des méthodologies et théories dans les divers contextes, et de développer des approches de formation qui introduisent des considérations et une réflexion discursives sur la façon dont certaines formes d'éducation nous invitent à façonner le monde et à y répondre.

L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL : UN PAYSAGE EDUCATIF EN MUTATION ?

L'apprentissage interculturel est au travail européen de jeunesse ce que la « paix dans le monde » est au concours de Miss France : tout le monde y est favorable et en dit grand bien. Mais, à la différence de la paix dans le monde, tout le monde pratique apparemment l'apprentissage interculturel. En effectuant une recherche par thème dans la base de données en ligne de SALTO qui répertorie les formateurs du secteur de la jeunesse⁶, on apprend que, sur les 165 formateurs inscrits, 152 déclarent faire de « l'AIC ». Bien évidemment, l'apprentissage interculturel est populaire et beaucoup pratiqué, pour de fort bonnes raisons d'ailleurs. Il est à présent courant de voir l'interculturalisme largement intégré en guise de philosophie et/ou d'approche éducative, pour guider les choix opérés en matière de planification et de mise en œuvre des activités. En tant qu'approche pédagogique d'accompagnement, l'éducation interculturelle, dès lors qu'elle est de grande qualité, nous invite à réfléchir à nos relations réciproques avec ceux qui possèdent d'autres

expériences, antécédents, convictions, langues et valeurs. L'AIC facilite les interactions de la vie et du travail qui s'effectuent souvent dans le cadre de relations de pouvoir inégales – sur les plans du genre, de la sexualité, de la position sociale, du capital linguistique et socio-éducatif – et nous aide à appréhender ce qui a été appris dans un contexte éducatif organisé pour le mettre à profit dans nos interactions du quotidien et nos futures activités en tant que multiplicateurs et jeunes activistes.

Cela dit, le label « *apprentissage interculturel* » englobe tout ce qu'on veut bien y mettre. Malgré la rassurante notoriété des connaissances apparemment signifiées par l'acronyme répandu d'AIC, l'éventail des approches qu'il représente est très large,

au point même d'inclure souvent des approches fortement contradictoires. Ces différentes pratiques recouvrent des théories de la culture issues de diverses disciplines et traditions de recherche qu'il est difficile d'extraire de leurs histoires conceptuelles et contextuelles. Ces théories font partie intégrante des méthodologies reprises et adaptées d'applications très variées de l'éducation

Si l'idée de culture est quasiment universellement reconnue, il n'en découle pas que l'éducation à la culture est universellement transférable car, en réalité, la transférabilité des méthodes et des cadres théoriques est de plus en plus limitée.

interculturelle, depuis l'apprentissage des langues jusqu'à l'acclimatation volontaire au conditionnement militaire, en passant par tout ce qu'il est possible d'imaginer. Pour en revenir au sondage de SALTO, il est probablement juste de supposer que 152 personnes ne peuvent pas faire exactement la même chose – voire peuvent ne pas faire la même chose du tout – lorsqu'elles revendiquent leur pratique de l'AIC.

De toute évidence, cette diversité voire cette contradiction n'est pas fondamentalement problématique. Pour autant, elle exige des praticiens une totale transparence quant à leurs pratiques de l'AIC, et suggère le besoin de formateurs et d'utilisateurs pour évaluer la pertinence des différentes approches et théories eu égard au contexte dans lequel ils pratiquent le travail de jeunesse. Si l'idée de culture est quasiment universellement reconnue, il n'en découle pas que l'éducation à la culture est universellement transférable car, en réalité, la transférabilité des méthodes et des cadres théoriques est de plus en plus limitée. De la même façon, l'omniprésence d'un concept n'est en rien une garantie de sa pertinence. Toutefois, il est possible d'affirmer

que le large éventail des approches classées sans grande cohérence dans la rubrique « AIC » est un autre champ fondamental concernant les compétences et approches essentielles évoquées par Hendrik Otten dans une récente note de discussion sur les attitudes, capacités et compétences de formation⁷. Comme l'assure Otten :

[...] On peut affirmer que, compte tenu de la complexité croissante des sociétés européennes, les exigences associées à l'éducation et à la formation augmentent et que, en conséquence, les connaissances et capacités exigées de la part des responsables de l'éducation et de la formation sont tout aussi complexes. (2002:11)

Par cette formulation, Otten propose une relation de cause à effet, en forme de raccourci mais claire, entre la complexité des sociétés et la complexité des capacités de formation. Il souligne deux aspects corrélés de la compétence du formateur : les *aspects personnels*, et notamment cognitifs et intellectuels, moraux et éthiques, et émotionnels ; et les dimensions orientées sur l'action et les *aspects liés à l'activité*, et notamment la structure didactique de la formation, les méthodologies, les contenus spécifiques, et leurs objectifs et buts politiques. Otten résume en ces termes les implications de cette relation sur la formation et les formateurs :

[...] La formation (devrait être) mieux adaptée au sujet, à l'objet et à la situation – sorte de recadrage du paradigme comme moyen d'influer intellectuellement sur la sociologie de la jeunesse et les exigences complexes de la formation et de l'éducation en tant qu'éléments d'un apprentissage tout au long de la vie... Les formateurs, dans cette formation européenne de grande qualité, sont des gestionnaires de la connaissance – ils doivent savoir beaucoup de choses ; principalement à cause de la complexité des sociétés européennes [...] ils doivent être des médiateurs de la connaissance. (p.12-13)

Cet angle d'approche de l'AIC implique toute une série de défis d'adaptation ; la complexité d'un large éventail d'approches très diverses doit être ajustée en relation à la connaissance significative du contexte de la formation. D'après le T-Kit sur l'apprentissage interculturel, telle est la mission de ce type d'éducation : la quête de l'autonomisation face à des réalités complexes⁸. L'apprentissage interculturel devrait alors, comme le dit Otten, être adapté au sujet, à

l'objet et à la situation. Les indicateurs en sont d'autant plus complexes dès lors que l'on prend conscience, comme l'affirme Ulf Hannerz, que « la culture est partout »⁹. Pas seulement dans le sens où chacun est « enculturé », mais dans le sens où la culture, dans nos sociétés contemporaines, est le siège de controverses et de querelles au sujet de l'identité, de l'appartenance, de la légitimité et du droit. L'éducation interculturelle, cependant, ne peut être perçue de façon simpliste comme une éducation à la culture, un processus culturel ou une enculturation : c'est un domaine mouvant d'approches qui font jouer différentes idées de la culture et de sa signification sur la base d'une connaissance intime du contexte dans lequel se déroule l'éducation.

Le point de vue défendu ici est que, si l'on s'en réfère aux critères minimum proposés par Otten, les conceptions de la culture qui sous-tendent une proportion significative des approches interculturelles les plus répandues sont inadaptées. Elles sont inadaptées d'un point de vue analytique, tributaires d'idées figées et homogénéisantes d'une culture qui serait un marqueur obligatoire de l'identité dans des contextes sociaux où l'expérience socioculturelle et les relations entre identités choisies et assignées sont de plus en plus complexes. Vient s'y ajouter leur inadéquation politique car, en normalisant la culture à la manière d'un marqueur essentiel de l'appartenance et de l'identité humaine, les approches culturelles dominantes accentuent la logique du nationalisme culturel et du racisme culturalisé, et relèguent l'importance du genre, de la classe, des sens multiples d'appartenance et d'identité, de la sexualité, de l'âge et de nombreux autres aspects différenciés de l'identité et de l'expérience individuelles.

D'après mon expérience, le prisme de la culture autorise rarement la prise en compte de l'éclatement croissant de nos environnements culturels, pas plus qu'une réelle conscience de la façon dont les interprétations dominantes de la culture sont ré-idéalisées et fortement politisées. Ces parfaites inadéquations sont aggravées par l'idée que les activités, théories et méthodologies qui traitent de la « culture » seraient interchangeables et largement applicables, alors qu'elles sont les produits de discours particuliers, de leur développement et de leur utilisation. Cela engendre une situation potentiellement paradoxale : tandis que de plus en plus d'individus font appel à la formation pour réfléchir au sujet de réalités complexes et agir sur celles-ci, de plus en plus de méthodes et d'approches sont ancrées dans des modèles et idées qui n'ont rien à voir avec les réalités que rencontrent les jeunes et leurs organisations à travers l'Europe.

Ce chapitre* développe cette critique en examinant les raisons qui ont érigé la culture en concept omnipotent, et quelques-uns des arguments les plus contemporains permettant de transcender ce concept. Il poursuit en appliquant les implications de cette analyse aux pratiques dominantes de l'AIC et conclut en se focalisant sur les points les plus faibles de l'éducation interculturelle.

NÉCESSAIRES INFLATION ET DÉFLATION DE LA CULTURE

Avant d'entrer dans le détail du procès-verbal dressé dans l'introduction, il est important de préciser que la culture n'est pas une idée lancée au jugé ou élevée par hasard au rang de concept universel. L'histoire complexe de son utilisation, et son omniprésence actuelle, s'expliquent par les enjeux – toujours d'actualité – que comportaient la défense de la pertinence de la culture (et des différentes cultures). Dès sa première utilisation dans la langue anglaise, identifiée autour de 1420, la culture a fait l'objet d'une critique et d'un intérêt permanents, sans parler des batailles politiques et sociales qu'elle a alimentées. Dans cette lutte pour la suprématie conceptuelle et souvent politique de la culture, le point de vue selon lequel il faudrait surtout y voir le siège de querelles est souvent ignoré¹⁰. Comme le résume Chris Barker : « Le concept de culture ne représente pas une entité immuable dans un monde objet indépendant, mais se conçoit davantage en tant que signifiant mobile qui traduit les différentes façons de parler de l'activité humaine, associées à des usages et des objectifs divergents ... Le concept de culture est plastique, politique et contingent »¹¹. Or, les approches de l'AIC qui prédominent aujourd'hui donnent à penser que le concept de culture est compris comme étant immuable, apolitique et universellement déterminé.

Avant de présenter les développements majeurs concernant l'inflation dont la culture a fait l'objet, il convient peut-être d'anticiper quelques objections. Les doutes émis au sujet des utilisations de la culture dans le travail de jeunesse ne proviennent pas du désir d'une sophistication théorique, pas plus qu'ils ne suggèrent que débattre de la culture ne serait pas un aspect central du travail de jeunesse à dimension européenne. Bien trop souvent en effet, les réflexions au

sujet des concepts promus et normalisés par le travail de jeunesse rencontrent des objections subjectives et méprisantes à la préservation de l'ouverture de l'éducation non formelle. Ma critique, à l'inverse, est précisément que l'éducation non formelle est aujourd'hui excessivement fermée et que, paradoxalement, cela provient d'approches interculturelles minutieusement choisies certes, mais conçues dans des contextes radicalement différents. La *culture* est un cadre particulièrement séduisant et puissant ; comme la nation et la nationalité – auxquelles la culture sert aujourd'hui souvent de code –, elle offre une relation de particularité et d'universalisme. Autrement dit, chacun est automatiquement différent ensemble.

Selon la façon dont on le manie, l'aspect universalisant de la culture peut aisément être étendu pour englober et expliquer bien plus que nécessaire ou utile. Comme l'a observé Wolfgang Welsch, la culture est une notion à la fois descriptive et normative ; c'est une responsabilité politique que de l'imposer à l'opinion dans l'une ou l'autre de ses dimensions¹². Autrement dit, nos réalités culturelles sont toujours intimement liées à nos compréhensions conceptuelles de la culture. C'est là un constat que la pratique de l'AIC devrait sérieusement prendre en compte. Mais nous reviendrons à cette argumentation ultérieurement.

Concernant le concept de culture, nombreuses et complexes sont les raisons qui expliquent cette inflation et ces inadéquations, comme je les qualifie. Mais, dans cette note de réflexion, je ne peux que suggérer les nombreux cheminements qui ont élevé la culture au rang de concept globalement unificateur. Pour des raisons de cohérence et de construction, ces cheminements sont présentés sous la forme d'une liste de « points », ce qui ne signifie pas que ces points sont distincts et séparés ; pour la plupart, ils sont même fortement interdépendants.

(A)

La discussion la plus significative au sujet de la culture – du moins pour les besoins de l'apprentissage interculturel – est celle qui, après-guerre, l'envisage comme antidote à la thèse virulente des hiérarchies de « races ». Comme l'a expliqué Alana Lentin¹³, l'Unesco a joué ici un rôle de premier plan en octroyant une place centrale à la culture afin d'ébranler l'appui que trouvait le racisme dans la pseudo-science des races, tout en fournissant une explication alternative à la différence et à la diversité humaines. Pour reprendre ses mots :

La principale proposition faite par l'Unesco, et avec beaucoup de force par Claude Lévi-Strauss dans son essai Race et histoire (1961), était que les groupes humains ne pouvaient être divisés selon leurs cultures, qui dépendaient les unes des autres. L'idée que chaque culture contribuait « à sa propre façon » à l'humanité dans son ensemble visait à contrer la croyance largement acceptée qu'une hiérarchie de « races » divisait les Européens et les non-Européens. Claude Lévi-Strauss célébrait la diversité de l'humanité, la démontrant par ce qu'il a appelé les « contributions distinctives » de chaque groupe culturel. Il martelait sa conviction selon laquelle des degrés inégaux d'avancement entre ces groupes ne pouvaient être attribués à une quelconque différence innée. Au contraire, le progrès est le fruit de l'interaction entre les groupes. Ainsi, les cultures qui côtoyaient l'Occident – où, par les hasards de l'histoire, est née la modernité – connaissaient des progrès plus rapides ; ce qui n'était pas le cas de celles qui restaient à l'écart. La tradition antiraciste de l'Unesco, dans laquelle l'œuvre de Lévi-Strauss est centrale, a été traduite dans une approche spécifique de l'opposition au racisme basée sur la conviction que l'on pouvait contrer le racisme en reconnaissant que le véritable problème était l'ethnocentrisme ; en promouvant les bénéfices de la diversité culturelle, et notamment du point de vue de l'enrichissement de la société, et en encourageant une meilleure connaissance des autres cultures au sein des sociétés occidentales.

Les dernières phrases exposent dans le détail des hypothèses au sujet de l'apprentissage interculturel, et de ses relations à l'antiracisme – encore largement reconnues. Ce passage pointe aussi la centralité du relativisme culturel, problématique examinée dans les sections qui suivent.

(B)

Un peu plus tard est apparue la nécessité d'affirmer la différence et la particularité culturelles en s'appuyant sur les théories de modernisation universalisantes qui, à partir des années 50 et jusqu'à la fin des années 70, ont guidé le « développement » (et connu un regain fâcheux bien que latent durant la « guerre contre le terrorisme »). Les théoriciens nord-américains de la modernisation – qui, contrairement à la grande majorité des théoriciens, bénéficiaient de l'oreille bienveillante du gouvernement – concevaient le monde à la manière d'un ensemble d'entités inscrites dans un processus de progrès linéaire axé sur une modernité évoluée, et les contextes non occidentaux et

coloniaux/postcoloniaux à la manière de sociétés traditionnelles dont il fallait accélérer la modernisation. Pour reprendre les mots de Vincent Tucker : « Les théoriciens de la modernisation s'efforçaient de comprendre la culture des autres sociétés pour les manipuler et les adapter aux exigences du développement... Les autres formations culturelles étaient considérées au premier chef comme des bastions de résistance à la modernisation qu'il fallait faire tomber »¹⁴. Les mouvements et les critiques anti-impérialistes ont, en conséquence, à la fois attaqué les hypothèses culturelles qui sous-tendaient les idées de progrès et de développement et défendu la résistance et les visions du monde alternatives de cultures qui étaient destinées à une « inévitable modernisation ».

(C)

En lien avec le point ci-dessus a émergé la critique proposée par les philosophes postmodernes de ce qu'ils appellent les grands métarécits – ou métathéories qui servent à l'organisation des histoires de la vie humaine, dont le christianisme, le marxisme, l'humanisme des Lumières, le nationalisme, etc. Sans faire de généralisation simpliste, le postmodernisme a été à la fois encensé et critiqué pour donner sa bénédiction à un relativisme culturel largement répandu, considérant avec méfiance l'universalisme et ses revendications transhistoriques de validité et de vérité. Dans la même veine, les approches postmodernes refusaient l'idée d'une culture conçue comme « le mieux de ce qui avait été pensé et dit dans le monde » pour y voir au contraire la pratique du quotidien. Elles s'intéressaient ainsi à la signification subjective et affective des productions culturelles – comme les émissions télévisées et la musique populaire – plutôt que de les rejeter en leur reprochant leur inadéquation morale et esthétique, soi-disant objective. En bref, le postmodernisme cautionnait le pluralisme et le relativisme sur tous les registres culturels.

(D)

Depuis 25 ans environ, la sociologie et l'analyse sociale ont entamé ce que l'on a appelé un « virage culturel », à l'origine duquel se trouvent le postmodernisme mais également la linguistique culturelle et les études culturelles. Encore une fois, sans faire de généralisation simpliste, cela est d'ordinaire compris comme un renforcement de l'accent sur les aspects subjectifs, interprétatifs/herméneutiques et affectifs de la vie sociale – dont ne pouvaient rendre compte les

théories de la société qui privilégiaient les notions de rationalité instrumentale ou qui conceptualisaient l'individu dans la société dans le cadre de relations de structure et de fonctionnement en évolution. Au lieu de cela, l'analyse culturelle examine la façon dont les individus imaginent, négocient et construisent le monde dans lequel ils vivent.

(E)

Fait peut-être plus important, le développement de politiques et de philosophies multiculturelles dans de nombreux pays a désigné la culture comme le marqueur premier de la différence et de l'appartenance. Comme l'affirme Colm O'Conneide dans sa contribution à *Resituating Culture*, le multiculturalisme est souvent considéré comme une réponse aux problèmes que posent les idées libérales et républicaines du citoyen dans un Etat neutre et aveugle à la différence¹⁵. Ce dont ces notions universalistes du citoyen faisaient (et font toujours) abstraction, c'est que l'égalité peut être formelle, mais qu'il n'en découle pas qu'elle sera d'aucune façon de fait, sans référence aux obstacles créés par la différenciation sociale et sans prise en compte des façons dont ces obstacles à l'accès et à la participation doivent être supprimés. Diverses théories et pratiques de la citoyenneté multiculturelle¹⁶ ont prôné une reconnaissance de la différence et de ses conséquences, au moyen notamment d'une représentation compensatrice dans les sphères politique et publique. Ces débats ont souvent été étroitement associés à la situation et aux droits des « minorités nationales », et souvent élargis aux groupes ethniques migrants – ce qui n'a pas manqué de poser des problèmes. Les problèmes plus sérieux inhérents au multiculturalisme hégémonique sont examinés ci-dessous.

(F)

Récemment, les nombreux débats au sujet de l'impact culturel de la mondialisation ont suscité des inquiétudes au sujet de la nature de l'expérience culturelle et de l'érosion de l'autonomie culturelle. Les analyses simplistes de la mondialisation – beaucoup trop nombreuses – tendent à considérer la simple présence d'images, de biens et de services étrangers comme la preuve de l'infiltration et du dénigrement de la vie culturelle. Cette tendance est particulièrement prononcée dans les visions occidentales des cultures non occidentales qui, très sérieusement, font valoir la domination culturelle de beaucoup de

peuples autour du globe par les formes culturelles occidentales. Une variante plus répandue de cette thèse affirme que l'autonomie culturelle – à savoir la capacité à créer, évoluer et s'engager dans des formes culturelles qui font sens avec les expériences et les modes de vie des individus – est érodée par l'expansion constante des télécommunications et des marchés de la consommation, et les effets des économies d'échelle. D'une manière générale, la pensée actuelle au sujet des impacts de la mondialisation culturelle tend à souligner l'interaction de l'homogénéisation et de l'hétérogénéisation, ainsi que l'importance d'analyses situées pour examiner la « géométrie du pouvoir » de la mondialisation.

Ce résumé non exhaustif des grands mouvements et courants qui ont conféré à l'idée de culture une place centrale doit être lu parallèlement au résumé des courants qui, à l'inverse, prônent son décentrage radical. Les raisons sont inhérentes à la nature des mouvements examinés : si, dans des circonstances particulières, il a été crucial et nécessaire de recourir à la culture et de lui faire une place privilégiée, un recadrage peut être tout aussi nécessaire pour d'autres raisons logiques.

(A)

L'idée de culture fait l'objet d'une cristallisation excessive, mais il ne faut pas oublier que son utilisation implique toujours un jeu de significations entremêlées. Suit un extrait de *Resituating Culture* : « Dans les sociétés contemporaines et les débats publics, le terme de „culture“ est devenu une valeur puissante et largement partagée. Longtemps considéré comme l'un des concepts les plus complexes en sciences humaines et sociales, il prend de plus en plus l'apparence d'un signifiant flottant, attaché à des modes et pratiques de vie, à des communautés basées sur le territoire, la nation, l'histoire, le mode de vie et l'ethnie, à des systèmes et réseaux de représentation et de signification, et à des notions d'héritages et de valeurs artistiques » (2004:10). Ainsi, plus la culture s'élargit à des aspects de la vie pour les englober et les expliquer, plus opaques et vagues deviennent ses utilisations. Parler de culture peut sembler référer à quelque chose d'évident – un groupe, un mode de vie ou un contexte national ; pourtant, si l'on se penche sur l'histoire de son utilisation, on constate que l'énonciation ou la référence à la culture suggère bien davantage qu'elle ne le voudrait.

(B)

Malgré cette excessive mise en relief, on note dans les discussions sur la culture une tendance à préférer et normaliser quelques utilisations par rapport à d'autres. La culture est devenue un concept omniprésent pour définir l'interaction humaine ; toutefois, il n'est pas encore totalement admis que son utilisation est toujours un acte politique et d'évaluation. Il a été noté que, dans les discussions contemporaines sur le multiculturalisme, la migration et la mondialisation, la culture est essentiellement abordée en termes statiques et substantialistes, en privilégiant et positionnant la communauté d'ascendance au-dessus d'autres aspects de l'identité et du soi qui s'interpénètrent. Si, comme l'a affirmé Terry Eagleton, la culture a toujours renvoyé aux sens inextricablement liés de ce qu'il appelle « making » et « being made » (le processus et le produit), les sociétés contemporaines européennes affichent une propension à préférer les idées réductrices de communautés culturelles. Comme l'affirme *Resituating Culture*, dans l'Europe d'aujourd'hui, l'idée de culture en tant que mode de vie essentialisé d'un peuple, souvent implicitement liée au territoire géopolitique, contient un degré inquiétant d'orthodoxie¹⁷. C'est parce que, comme l'ont noté nombre d'auteurs, la culture est un concept qui se prête aisément à divers discours politiques et possède aujourd'hui une légitimité sans égal pour mobiliser les identités de groupe. Dans certaines acceptions, la culture est un concept chaud et douillet ; dans d'autres, elle est un instrument essentiel au maintien des frontières et aux politiques d'exclusion.

(C)

En Europe aujourd'hui, cela se ressent plus profondément dans les politiques de nationalisme culturel, où la citoyenneté a été progressivement dissociée de l'Etat et reprise par une politique de légitimité et d'appartenance nationale/ethnique/racialisée. La mise en place de tests de nationalité basés sur le patrimoine plus que sur les compétences civiles, les vastes débats sur l'assimilation et l'incompatibilité, et les discours au sujet de la « menace » pour « les cultures européennes indigènes » ne sont pas l'apanage de l'extrême droite en Europe. De fait, les nationalismes culturels populaires se sont développés en intégrant les préoccupations de l'extrême droite dans des politiques et des discours revus et corrigés. Un tel nationalisme s'appuie sur les sentiments simplistes d'appartenance et de communauté, tout en amplifiant les menaces et les insécurités nourries

par le déclin de l'Etat-providence (dans bien des cas) et le retour, sur le devant de la scène mondiale, des économies et des politiques nationales. Dans ce contexte, l'éducation par le biais de la culture ne consiste pas seulement à s'engager dans des modes dominants de compréhension du monde ; c'est aussi une question de réflexion sur la relation de l'éducation avec les motivations et stratégies politiques qui englobent le contexte éducatif.

(D)

Cette cristallisation sur la culture en tant que marqueur de l'identité et de la communauté dans les projets multiculturalistes a fait l'objet de critiques d'origines diverses. Beaucoup de critiques sont venues des jeunes, et en particulier des « jeunes migrants de la deuxième génération », qui refusent qu'on leur colle une étiquette ethnique ou culturelle et que des « chefs de file », cautionnés par les pouvoirs extérieurs, parlent en leur nom. Au Royaume-Uni, on a reproché au multiculturalisme d'être une conception micro-coloniale, où les individus sont méthodiquement placés pour former une mosaïque culturelle et où le pouvoir est partagé entre le centre métropolitain et des « mandarins » reconnus au sein de leurs communautés. La tendance à voir et valoriser les individus du point de vue de leur appartenance à des groupes culturels minimise et simplifie l'identité et l'importance du genre, de la classe, de la sexualité, du handicap et de l'allégeance politique à des pratiques d'identité et des pratiques de discrimination. En outre, il a principalement été reproché au multiculturalisme de penser que la reconnaissance et la valorisation culturelles sont la principale demande des minorités ethniques. Ce réductionnisme culturel génère des dynamiques et des pratiques superficielles en matière d'échanges culturels et vient renforcer la tendance à considérer la discrimination comme le produit des préjugés individuels plutôt que des inégalités matérielles et politiques. Pour beaucoup, la cristallisation progressive et apparemment bénigne sur la culture œuvre consciemment et inconsciemment à l'affaiblissement des politiques antiracistes.

(E)

La critique du multiculturalisme, fondée sur le pouvoir et évoquée au point (D), concerne également la façon dont la définition culturelle des individus contribue à leur « exotisation » et à leur marginalisation. Comme l'écrit Mark McGuinness, « des différences

facilement identifiables, et notamment en matière de couleur de peau, de langue, de religion, de tenue vestimentaire et d'alimentation, ne relèvent effectivement du registre des différences qu'observées depuis la tribune apparemment homogène et stable de la culture urbaine blanche majoritaire »¹⁸. Cela signifie que la reconnaissance de la différence culturelle s'accompagne rarement de la conscience de l'angle sous lequel est perçue la construction de la différence. En d'autres termes, la reconnaissance exige de prendre en compte qui est reconnu, comment, par qui, dans quelles conditions et selon quelles relations de pouvoir. Les idées de différences culturelles sont inscrites dans des lignages historiques complexes et se détacher de certaines perspectives, pour apprécier plutôt que censurer, ne change ni les relations fondamentales de pouvoir ni les perspectives. Comme l'écrit Shalini Sinha, par exemple, un point commun dans le vécu des femmes de couleur en Irlande est leur positionnement selon des idées tenaces de sexualité racialisée, « alors que nos „différences“ glorifiées, quelquefois présentées comme „étrangement attractives“, continuent d'être utilisées pour nous nuire »¹⁹ (2001:x).

(F)

Le chauvinisme culturel est exacerbé par son inadéquation descriptive, et vice versa. Les discussions au sujet de la mondialisation – nouvelle notion extrêmement complexe qui prend de plus en plus d'importance au sein de la Direction de la Jeunesse et du Sport – soulignent la nature mouvante et hybride des expériences socioculturelles. Par ailleurs, elles remettent en question l'idée que l'homogénéité culturelle puisse être autre chose que le produit de constructions de l'imagination associées à un romantisme national et à la congruence entre Etats-nations et communautés nationales (racialisées). Ce que John Tomlinson appelle la connectivité, autrement dit un réseau de plus en plus dense d'interconnexion et d'interdépendance qui caractérise la vie culturelle, économique et sociale dans les sociétés modernes, tend à devenir un aspect quotidien tout à fait banal de la structure de l'expérience culturelle – bien que la plupart des notions orthodoxes de la culture n'en rendent pas compte. Les notions dominantes qui perçoivent la culture en tant qu'entité cohérente, homogène et délimitée sont inadéquates du point de vue de leur capacité descriptive et faute de percevoir que les politiques culturelles essentialistes sont une réaction aux aspects de la mondialisation.

LES IMPLICATIONS POUR L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

La sur-inflation et la politisation dont la culture fait l'objet, et que décrit la section précédente, ont donné lieu à un débat d'anthropologie – la discipline la plus étroitement associée au concept –, quant à savoir si une anthropologie responsable consisterait à se désapproprier du concept ou à œuvrer à sa reformulation et à sa mise au point²⁰. Une question similaire se pose aux praticiens, qui ont fait beaucoup pour promouvoir l'importance et les bénéfices de l'AIC en tant que sujet et priorité fondamentale du travail européen de jeunesse. J'exclus de ces discussions la prédominance bienvenue de l'AIC en tant que philosophie éducative guidant les choix effectués dans la planification des activités – aspect qui sera examiné par le chapitre deux* en tant qu'éducation interculturelle dite *d'arrière-scène*. Dans cette section, l'accent est mis sur les façons dont l'apprentissage interculturel ou l'« AIC » – acronyme assez déconcertant et pourtant allègrement employé – est devenu une dimension pratiquement obligatoire de tous les programmes de formation internationaux. Si nous relient la demande d'adéquation sur fond de complexité sociale à la complexité politique et intellectuelle de la culture, quelles en sont les implications pour l'apprentissage interculturel ?

(A)

Une considération essentielle, qui découle des observations ci-dessus, est que l'accent systématique sur tout ce que l'on appelle « apprentissage interculturel » amplifie la tendance à appréhender la culture à la manière d'une ressource et d'une problématique fondamentales dans les activités du travail de jeunesse et la vie sociale. Si l'AIC est omniprésent, cela suggère qu'il est un pilier central de toute forme de travail de jeunesse – ce qui est tout simplement intenable. La plupart des formateurs reconnaîtront ce type de planning mural, vide, à l'exception d'un Post-It portant la mention AIC collé juste en-dessous de la « soirée d'adieu ». Même si l'exemple est facile, il entend suggérer que l'AIC est devenu un aspect essentiel des formations internationales, une sorte d'attente, alors que, très souvent, il serait plus adapté d'opter pour un autre angle d'approche. Tout aussi souvent, le recours à l'apprentissage interculturel découle du besoin de regrouper plusieurs questions culturelles, politiques et

sociales dans un laps de temps restreint. Quelles que soient les exigences, il ne fait à mon avis aucun doute que l'apprentissage interculturel a privé de leur oxygène les forums réservés à l'éducation politique et l'analyse sociale, les débats informés et réflexifs sur les contextes de jeunesse, et ainsi de suite.

(B)

Etant donné l'omniprésence de l'apprentissage interculturel, il existe de toute évidence de nombreuses façons de l'aborder en tant que sujet. Dans le secteur de la formation, l'idée répandue est que les formateurs ont besoin d'une offre constante de nouvelles approches, pour renouveler ou élargir les options disponibles dans la planification des sessions et activités. En matière d'AIC, il faudrait à mon avis privilégier la démarche insuffisamment pratiquée de recherche et d'évaluation : dans le fatras de matériels à la disposition du formateur, il lui suffit de lancer une recherche dans une boîte à outils ou sur *Google*. Une dimension est aussi largement absente, à savoir la prise en compte du fait que cette recherche méthodologique et discursive est aussi une responsabilité politique. Pour en revenir à l'analyse de la culture de Wolfgang Welsch en tant que notion descriptive et normative, celui-ci poursuit en affirmant qu'il est possible d'approcher la culture à la manière d'un processus ouvert et permanent, ou obligatoire et essentiel. Pour reprendre ses termes :

Si on vous dit que la culture doit être un événement homogène, alors vous appliquez les contraintes et exclusions requises... [...] En ce sens, la « réalité » de la culture est toujours également une conséquence de nos conceptions de la culture. Il nous faut donc être conscients de la responsabilité qui est la nôtre lorsque nous prôtons des concepts de ce genre²¹.

Selon moi, l'abus de l'AIC provient soit d'une référence plus ou moins rigoureuse aux idées étriquées critiquées par Welsch et ailleurs dans ce document, soit de l'inconscience des implications que des idées différentes, générées dans l'histoire de la culture, ont sur les principes et cadres éducatifs. L'éducation interculturelle est un vaste domaine, et les débats que j'ai évoqués ici se déroulent aussi selon des approches et des méthodologies conflictuelles. Par exemple, comme le souligne Iben Jensen dans sa contribution à *Resituating Culture*, la recherche sur la communication interculturelle peut être divisée en deux grandes traditions : les approches fonctionnalistes et les approches

poststructuralistes. Les approches fonctionnalistes – y compris l'œuvre largement détournée de Geerd Hofstede – tentent de prédire la façon dont la culture influera sur la communication, en se focalisant sur l'identification de la culture en tant qu'obstacle à une communication plus efficace²². Les approches structuralistes, en revanche, partent du principe que la communication est discursive et dialogique, jamais précise et fermée, et que la communication interculturelle doit être perçue en termes de pouvoir, de contexte, de discours politique, de construction activée de l'Autre²³, etc. La conscience de ces différences n'est ni un raffinement théorique ni un plus optionnel pour les formateurs diligents ; elle a un impact fondamental sur la façon dont les approches éducatives façonnent une session et les paramètres de discussion qui sont susceptibles d'émerger.

(C)

L'absence de débat transparent sur les implications des formes et philosophies imbriquées de l'AIC peut être aggravée par les contextes de formation dans lesquels il est délivré. Le secteur européen de la jeunesse est parvenu à élaborer un arsenal de matériels largement diffusés, dont certains se sont avérés bien plus efficaces que d'autres pour favoriser une approche critique de la construction de l'éducation interculturelle. Toutefois, beaucoup de matériels proviennent d'autres pratiques et contextes et, indéniablement, il est très en vogue de structurer ces apports à la manière d'« outils » transférables d'une situation à l'autre – dès lors qu'un déclinatoire de responsabilité du formateur est joint. Cet article avance notamment que les concepts de culture qui prédominent sont restrictifs, substantialistes et politiquement rétrogrades ; mais, à mon avis, c'est moins par conviction que par manque d'attention à la façon dont les différents textes, matériels et approches sont générés dans le cadre des diverses traditions de l'éducation, et à la façon dont ils migrent dans l'éducation non formelle. Dans notre contexte de formation actuel, l'éducation interculturelle est devenue un commerce de base pour les formateurs free-lance, qui travaillent souvent sur des périodes courtes et irrégulières avec des groupes et des organisations. Ce secteur de travail préfère les théories et les modules transférables et adaptables, ce qui est tout à fait compréhensible et dépend par ailleurs de la pratique individuelle du formateur. Toutefois, il y a matière à affirmer que beaucoup des approches intégrées confusément dans la pratique de jeunesse sont radicalement disproportionnées. A ce stade, je prendrai

la liberté d'inclure un extrait d'un de mes précédents articles, intitulé « Culture as Experience, Concept and Public Idea »²⁴. Cet extrait met en lumière l'inadéquation d'hypothèses et de pratiques de l'AIC pourtant largement répandues :

(i) La culture, entité délimitée et statique

Malgré l'abondance des recherches (voir Vertovec & Cohen [éd.], 2002) qui prouvent que les individus perçoivent leurs identités à la manière d'interactions complexes et mouvantes entre la géographie, l'ethnie, la nationalité, le genre, l'activité professionnelle, le mode de vie et les appartenances, beaucoup de modèles d'AIC persistent dans l'idée d'une identité culturelle primaire. Très souvent, cette identité primaire mêle la nationalité et des idées reçues au sujet de la culture nationale, ou – s'agissant des communautés minoritaires dans les modèles dominants du multiculturalisme – l'identité ethnique et les groupes culturels ethniques (Watson 2000:109). Bien souvent, les cultures sont imaginées comme cohérentes et homogènes sur le plan interne, exerçant une influence tout aussi importante sur les membres du groupe et exigeant leur loyauté. Comme nous le recommandons le modèle d'apprentissage interculturel de The Grove Consultants, il est temps de percevoir « la logique inhérente d'une autre culture » (www.grove.com/about/model). C'est aussi l'approche prônée par le modèle de l'iceberg pour illustrer la culture, toujours beaucoup utilisé dans la formation des jeunes (Gillert, *op.cit.*:18).

Si ces approches ne sont pas dénuées d'une certaine valeur, y recourir éclipse non seulement la nature complexe des identités mais également les processus de changement culturels et leur caractère hybride évoqués précédemment. Les notions d'homogénéité interne ont de tout temps été douteuses – et généralement le fruit du désir de pouvoir –, et les présenter comme une façon de comprendre le changement contemporain est réducteur et irresponsable. La culture est représentée comme une science exacte (le modèle de Grove propose de travailler selon des cycles : plus on mène à bien de cycles interculturels, plus on renforce sa capacité à intégrer les différences culturelles) ; pourtant, gelées dans ses paramètres, on trouve des

Si ces approches ne sont pas dénuées d'une certaine valeur, y recourir éclipse non seulement la nature complexe des identités mais également les processus de changement culturels et leur caractère hybride évoqués précédemment.

théories qui approchent la culture en tant que système et se focalisent sur cet aspect en dépit du caractère mouvant et de plus en plus anti-schématique des habitats culturels. Ces théories contiennent les restes fossilisés d'idées socio-anthropologiques formulées bien avant les types de processus que nous observons aujourd'hui – et auxquelles on a depuis vivement reproché de mettre l'accent sur la culture en tant qu'entité délimitée (Cowan *et al.*, 2001).

Les concepts de culture édulcorés qui se cachent dans les méthodologies ne sont pas des prismes neutres pour l'observation. Ces approches de l'éducation interculturelle demandent aux participants de s'imaginer dans des « capsules culturelles » et les invitent, de façon tout à fait contre-intuitive, à passer leurs existences culturelles bien plus complexes à travers le filtre de cadres modulaires statiques. Selon mon expérience, il est courant que des individus rejettent ce type de formation qu'ils jugent sans la moindre pertinence avec leur réalité.

(ii) Culture et réalités incommensurables

Soulignant la responsabilité envers les idées de culture et leur propagande, Welsch (1999) soulève deux autres points qui méritent notre attention. *A Workbook on International Negotiation* (2002), produit par le Netherlands Institute of International Relations Clingendael, reprend un modèle qui promet d'apporter des connaissances essentielles sur les conséquences de la culture. Malgré quelques réserves préliminaires sur la complexité de la culture et les possibilités de différences internes au sein des cultures/sociétés/nations (termes que le texte utilise de manière interchangeable), le modèle définit la culture comme une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe et les différencie des autres groupes. Dans une adaptation du modèle de Geert Hofstede (1991), le chapitre* note les nations en fonction de cinq perspectives de valeur et, dans une parodie d'éducation participative, invite les participants à prendre part à la tâche qui consiste « à noter un nombre donné de pays et à en discuter en groupe » (*Ibid.*:34).

Ce serait une vision à court terme que de dénier toute importance à l'appropriation complexe des identités nationales. Cela étant, des modèles comme celui-ci conçoivent encore la cohérence de la culture dans le seul cadre des frontières de l'Etat-nation. On pourrait avancer, qu'en tant qu'outil de gestion, ce modèle est utilisé simplement à la manière d'un procédé d'orientation dans les cours de

management global. Or, il apparaît aussi dans un manuel d'ONG qui circule dans divers cercles où le besoin d'aborder la culture en tant que sujet pédagogique peut être déclenché par des contextes et des groupes cibles fort différents. Si l'on expose la théorie sans en expliciter suffisamment le contexte, un tel modèle est aussi largement applicable qu'il est susceptible d'être sans le moindre rapport avec les besoins des divers éducateurs et groupes. A propos de la question de responsabilité que soulève Welsh, il semble discutabile, dans le contexte géopolitique actuel, de mettre en avant un modèle focalisé sur la différence culturelle comme siège du conflit – sans mentionner qu'il encourage les responsables, les formateurs ou encore les animateurs à analyser la programmation mentale et culturelle de leurs collègues et employés.

(iii) Culture et absence de politique

Ce n'est pas le fruit du hasard si toute l'attention vient se concentrer sur certains termes ; c'est un processus progressif, conséquence d'intérêts sociaux, avec pour toile de fond des motivations idéologiques plus puissantes. L'idée de la culture qui se dégage des ressources examinées précédemment peut sembler au mieux générale et au pire banale. Quoi qu'il en soit, ces ressources admettent l'idée d'une culture qui prend pour postulat des modes de vie circonscrits et essentialisés, qui abondent en systèmes cohérents de signifiants et de valeurs sur le plan interne, et sont ancrés dans des localisations géopolitiques. Aux observateurs de ce qui a été appelé la « culturalisation de la politique », cette recette va sembler terriblement familière. Jane K. Cowan *et al.* ont observé que, tandis que l'anthropologie discréditait de plus en plus l'idée de culture que nous voyons dans ces formes d'éducation interculturelle, les anthropologistes ont noté :

[..] la prévalence croissante de la culture en tant qu'objet rhétorique – souvent sous une forme extrêmement simplifiée – dans le discours politique contemporain. (2001:9)

En présentant la culture ainsi, sous un angle dénué de toute problématique, cette approche fait sienne une idée dont l'importance en tant que stratégie politique d'exclusion se renforce. En guise d'illustration, nous pourrions examiner le texte tout à fait charmant intitulé « The right to a cultural identity » (le droit à une identité

culturelle), produit par le parti autrichien de la liberté. L'alinéa 2.2 admet ouvertement que la coexistence et la coopération de différents groupes culturels sont à l'origine de l'identité autrichienne et, à l'article 3.4, que :

La conscience des qualités spécifiques à son propre peuple est absolument indissociable de la volonté de respecter ce qui est spécifique aux autres peuples. (www.fpoe.at/fpoe/bundesgst/programm/chapter4.htm)
(souligné dans l'original).

Du point de vue du type d'éducation interculturelle que nous examinons ici, qu'est-ce qui pourrait être critiquable dans ces affirmations ? Les deux assurent que différents groupes avec leurs différences propres se rencontrent, et que l'appréciation de l'Autre se développe par l'intermédiaire d'une réflexion sur sa propre culture. On pourrait même y voir une déclaration de principe complémentaire pour ceux qui prônent l'appréciation de la diversité comme objectif central. Pourtant, ces conceptions de l'apprentissage interculturel semblent ne pas voir qu'elles promeuvent une idée de culture récupérée par le nationalisme culturel pour justifier la restriction de la protection

sociale aux nationaux. Comme en témoigne Gerard Delanty, le nationalisme ethnoculturel – qui est souvent le produit de la fragmentation sociale et de l'attaque néolibérale contre l'Etat-providence – a repris l'idée de citoyenneté pour étayer une politique d'identité et d'appartenance culturelles qui interprète le migrant non pas seulement comme l'Autre du point de vue culturel, mais comme celui qui contribue à l'érosion de l'Etat-providence (2000). Comme le suggère le discours du parti de la liberté, ses partisans n'ont aucun problème avec un paradigme du

relativisme culturel qui reconnaît voire célèbre la différence culturelle, tant que le culturellement différent « reste chez lui » et n'a pas d'impact matériel.

L'apprentissage interculturel développé dans le contexte de l'antiracisme et de l'activisme social ne peut se permettre la vulnérabilité que lui confère un tel autisme politique. Les fondements de ce discours sont aisément contestables ; en soustrayant la culture des discours qui lui accordent une place privilégiée, ce type d'éducation prépare l'individu qui vit et travaille dans une société multiculturelle à célébrer la diversité

La question n'est pas de savoir s'il faudrait travailler sur la culture mais comment, en relation avec qui, dans quelle mesure, en corrélation avec quoi et avec quels sens sous-jacents.

sans remettre en question la manière dont cette diversité est construite et instrumentalisée sur le plan politique. C'est ce que Welsch illustre en soulignant la responsabilité des individus qui font la propagande de certaines idées de culture, celles-ci risquant de renforcer les fondements de ces mêmes politiques auxquelles elles prétendent faire barrage.

(D)

Il est parfois avancé que critiquer la congruence de la culture dans la vie des individus est une forme de cosmopolitisme d'élite ; autrement dit, la perspective de ceux qui travaillent, se mélangent et s'engagent professionnellement dans ces questions. Outre les hypothèses inhérentes à ce type de stéréotypes, ces points affirment l'opposé : la dominance de certaines approches ouvre un fossé entre le cadre de l'éducation et ceux qui y consacrent leur temps et leur énergie. La question n'est pas de savoir s'il faudrait travailler sur la culture, mais comment, en relation avec qui, dans quelle mesure, en corrélation avec quoi et avec quels sens sous-jacents. La primauté de la culture dans quantité de débats politiques est par exemple un défi clé pour le travail européen de jeunesse. Comme l'affirme C.W. Watson, la culturalisation contemporaine des politiques et des horizons génère un besoin de dimensions particulières du soi : identité expressive et respect de soi, sentiment d'appartenance et d'engagement envers le lieu, sens de l'histoire et liens avec le passé²⁵. Il s'agit là de questions pressantes qui peuvent être examinées en relation aux idées et pratiques de la culture ou, comme c'est souvent le cas, réifiées en approches qui partent du principe que c'est précisément le sujet de la culture à travers les contextes. L'éducation interculturelle devrait nommer, démasquer et s'intéresser aux désirs, politiques et hypothèses qui sont réfractés par la culture plutôt que les associer, sans en souligner la problématique inhérente, à l'éducation au sujet de la culture.

LES DÉFIS DE L'INADÉQUATION

Essentialisation :

Comme démontré précédemment, les images dominantes de culture qui circulent – qui tendent à préférer les visions d'individus vivant dans des groupes culturels immutables et d'une certaine façon circonscrits – ne sont pas en mesure d'intégrer l'expérience d'individus aux allégeances et

identités multiples, pas plus que d'autres aspects cruciaux relatifs aux identités affectives et attribuées. Comme nous l'avons vu, la critique fondamentale adressée à la « reconnaissance du multiculturalisme » a été la tendance à enfermer les individus dans des communautés culturelles qui se renforcent mutuellement, avec bien souvent des répercussions graves pour les femmes et les jeunes – dont les identités et les besoins peuvent n'être d'aucune façon représentés par la communauté. Dans la formation, le recours à la culture peut contribuer à un affaiblissement de la réflexion et de l'analyse sociales, dans la mesure où les réponses « c'est culturel » et « c'est leur culture » se substituent à une réflexion appropriée ainsi qu'à la reconnaissance des limites de nos savoirs (ce qui est en soi une priorité interculturelle). Les individus sont indubitablement socialisés et influencés par leurs communautés, quelles qu'elles soient, et leur sont profondément attachés, mais il n'en découle pas que les groupes culturels sont homogènes sur le plan interne ou encore que les individus souhaitent avant tout être considérés comme les « membres d'une culture ». Il convient de noter que cette critique de l'essentialisme ne signifie pas que l'objectif de l'éducation interculturelle est l'acceptation philosophique de l'anti-essentialisme. L'objectif en est plutôt d'encourager un positionnement critique envers ce que ces positions engendrent et la façon dont elles s'expriment dans le contexte actuel – comme l'affirme Les Back : « Le choix est présenté de façon appuyée comme se situant entre d'une part la vision de cultures ancrées et immuables et, d'autre part, la vision de processus culturels en évolution permanente et générateurs de trajectoires d'identification créatives et confuses. Ce qui est oublié, dans la querelle éloquent entre essentialisme et anti-essentialisme, c'est l'interaction complexe entre ces deux impulsions au niveau du quotidien »²⁶ ; la première impulsion, dans les cadres éducatifs, est de nature essentialiste.

Dépolitisation :

Réduire et élever dans le même temps toute chose à un registre politique s'apparente à de la dépolitisation galopante. Alors que la pratique de la tolérance et de la conscience est essentielle, elle est parfois présentée comme l'aboutissement de l'AIC – comme si une masse critique d'individus éduqués et conscients allaient créer un monde où, comme certains cyniques pourraient le dire, « il suffit d'apprendre à s'entendre. » Cette forme d'analyse culturelle part du principe que les identités culturelles sont par essence problématiques,

fondamentalement différentes et probablement conflictuelles, tout en réduisant les multiples dimensions du conflit aux questions de compatibilité et de compréhension culturelles. Ce qu'il faut ici reconnaître, c'est que faire des motivations et des conduites des individus des constructs culturels est un acte éminemment politique ; les commentateurs extérieurs ont souvent qualifié les conflits politiques en Irlande du Nord et dans l'ex-Yougoslavie de culturels et ethniques, et donc comme de l'atavisme – raccourci facile propre à masquer les questions politiques souvent très complexes en jeu²⁷. Qui plus est, comme l'ont souligné de nombreux militants antiracistes, le pouvoir de l'Etat est souvent joyeusement complice de l'illusion de la différence culturelle comme fondement de la discrimination : il est en effet bien plus facile d'allouer des fonds à l'éducation et à l'éveil des consciences que de reconnaître les fondements profonds du racisme institutionnel et d'Etat dans les sociétés européennes modernes. Cette argumentation a été développée récemment par le critique américain George Yudice dans une analyse sur la culture conçue comme ressource mondiale utile, dans laquelle il affirme que le renforcement de la priorité et des investissements accordés aux projets culturels et l'engagement de la communauté dans l'expression culturelle est un expédient qui a une finalité : mobiliser les ressources culturelles pour s'attaquer aux problèmes sociaux (et les masquer) et, en fin de compte, garantir la gouvernabilité des sociétés néolibérales²⁸.

Individualisation :

Le problème de l'individualisation, étroitement lié à celui de la dépolitisation, apparaît d'abord comme le résultat contradictoire de l'accent mis sur le fait de « vivre au sein de cultures ». Toutefois, des formes dominantes d'AIC, qui soulignent à juste titre la responsabilité individuelle de la personne et du citoyen, tendent à considérer le racisme comme une pathologie individuelle, une aberration à laquelle on peut remédier en éduquant la personne – ce qui éclipse les fondements institutionnels et politico-économiques du racisme et de la discrimination. Les préjugés individuels existent, on peut y réfléchir et y travailler, mais ils ne sont pas le cœur du problème. Comme l'écrit Alana Lentin, « le racisme est en règle générale décrit comme un problème individuel, souvent d'ordre psychologique, qui fait le lien entre des attitudes et des préjugés basés, dit-on, sur l'ignorance. Le racisme est donc généralement décrit comme le problème de ceux qui sont insuffisamment exposés aux bénéfices associés à la différence

culturelle ou ethnique, et, en revanche, trop exposés aux désagréments, surtout économiques, qu'une telle différence générerait »²⁹ (2004:X). En termes de formation, cette idée se retrouve souvent dans l'hypothèse selon laquelle réunir des individus, ou faire se rencontrer des groupes, a inévitablement pour effet le renforcement de la tolérance et de l'appréciation de la différence culturelle³⁰.

Relativisation :

La prédominance du relativisme culturel dans le travail antiraciste et les modèles multiculturalistes est à l'image de son expression dans l'éducation interculturelle. Le relativisme culturel – comme toutes les théories inquiétantes en leur temps – a permis de souligner avec force que le droit d'émettre une opinion « extérieure » n'était la propriété exclusive d'aucun mode de vie et savoir spécifiques. Toutefois, la nature radicale de ces critiques de la connaissance morale a souvent débouché sur des attitudes de laissez-faire culturel. Sans aucun doute, beaucoup d'approches de l'AIC voient dans le relativisme culturel un mode de pensée paralysant, dont les effets potentiels seront limités tant que les approches éducatives donneront implicitement leur aval aux théories de la culture inspirées du modèle de la « boule de billard »³¹. Le relativisme culturel est de façon très évidente en conflit avec les doctrines de l'éducation aux droits de l'homme. Pour autant, il faut le distinguer des débats au sujet des droits de l'homme et des particularités culturelles : le relativisme tend à considérer les « discours occidentaux » sur les droits de l'homme comme une violence envers les conceptions non occidentales de l'individu et de la justice, alors que les discussions sur les particularités étudient les différences qui caractérisent les débats sur les droits selon les situations concrètes autour du globe. Le relativisme culturel est une réaction compréhensible au poids de la réflexivité occidentale, même s'il pose pour principe naïf une logique de « l'Ouest et du reste ». Mais surtout, il ne permet pas de considérer que les élites dominantes et les grandes puissances utilisent un discours de relativisme culturel et d'impérialisme occidental pour masquer leur propre volonté de pouvoir et de monopole. Dans les situations de formation, le relativisme culturel est souvent une position par défaut face à la complexité de situations inconnues, alors qu'il s'oppose de plus en plus aux efforts actuellement déployés dans la formation européenne pour intégrer le genre en tant que question omniprésente du travail de jeunesse³².

« Orthodoxification » :

Ce point est examiné plus en profondeur au chapitre deux*, mais il peut se comprendre comme le produit de l'importance attachée à l'apprentissage interculturel et à la transférabilité des approches souvent prises pour postulat. Il se manifeste sous la forme de résultats hypothétiques et de solutions magiques – « si j'organise un échange de jeunes, alors ces personnes seront plus tolérantes » – et dans le durcissement d'une certaine forme de bien-fondé politique dans le travail de jeunesse. L'apprentissage interculturel se prête à une « économie de la langue » fermée avec laquelle, pour quantité de raisons, les adeptes expérimentés de ces séminaires apprennent à travailler. Toutefois, selon l'auteur, il en découle souvent un terrain d'expression limité. J'ai ainsi vu nombre de participants dont les propos ont été qualifiés de racistes ou d'inacceptables parce qu'ils s'étaient exprimés de façon maladroite ou discordante. Ce que cela indique, comme l'analysera le chapitre deux*, c'est l'inadéquation actuelle des approches de l'AIC pour examiner la plupart des contextes socioculturels. Un autre aspect du système fermé que sont les orthodoxies apparaît dans le fait que l'éducation fondée sur les valeurs n'est souvent rien d'autre que la *répétition des valeurs auxquelles nous attachons de la valeur*. Lors de récents séminaires de recherche, on a noté dans les discussions du travail de jeunesse – et il faut reconnaître que les raisons en sont complexes – une tendance à partir de l'affirmation de valeurs valables pour aborder la question de leur mise en œuvre, sans s'attarder dans la sphère de l'idéologie. L'idéologie est un vilain mot dans les discussions contemporaines, mais elle conserve toutefois son importance en nous rappelant que les valeurs se ressemblent jusqu'à ce qu'elles entrent en jeu dans le cadre d'un dialogue intersubjectif ; tout le monde est d'accord sur le principe de l'empathie, mais tout le monde n'est pas d'accord sur celui de l'euthanasie.

« Déjeunification » :

Laissons de côté l'expression maladroite et venons-en à un élément révélateur de l'échec de l'apprentissage culturel : il en est arrivé à réduire à leur plus simple expression les discussions pointues sur les jeunes et les spécificités de leurs expériences. Plus simplement, en prenant pour hypothèse que les jeunes sont membres de cultures (avant d'être des jeunes), nous avons saisi les aspects les plus importants de leurs expériences. Toutefois, nul besoin de recourir aux extrêmes de cette critique pour en constater le manque de consistance.

En matière de jeunesse, dans le triangle formé par la politique, la recherche et la pratique, il a toujours été déconcertant de constater que la recherche informe bien davantage la politique que la formation. Cela pourrait s'expliquer en partie par l'hypothèse que promeut l'AIC, selon laquelle notre culture est la clé d'une pleine compréhension de nos propres situations, comportements, attitudes ou opinions.

- * Cet article est une version abrégée de « Plastic, Political and Contingent: Culture and Intercultural Learning in Directorate of Youth and Sport Activities ». Note de discussion basée sur l'évaluation du stage de formation de longue durée « Intercultural Learning and Recent Research Activities ». L'évaluation en version intégrale, y compris les deuxième et troisième chapitres (« The Long Term Training Course Intercultural Learning: Navigating in a Changing Landscape » et « Mapping new routes ») sont consultables à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Training_courses/2005_LTTC_intercultural_lng_en.pdf

Notes

- 1 Richard, Jean-Francois, *High Noon: Twenty Global Problems, Twenty Years to Solve Them*, 2003.
- 2 Appadurai, Arjun, « Grassroots Globalization and the Research Imagination », in Appadurai (éd.), *Globalization*, 2003.
- 3 Ces échanges incluent l'examen de ce stage avec d'autres formateurs, les débats tenus lors de la réunion de consultation du pool de formateurs en janvier 2004 et la discussion sur la relation présumée entre l'apprentissage interculturel et la transformation des conflits qui a eu lieu lors des stages de formation en la matière en 2002 et 2003. Certains de ces échanges peuvent également être mis en relation avec des publications parues ultérieurement, et notamment *Resituating Culture*, 2004.
- 4 Avant que cette expression ne se répande davantage, il conviendrait d'examiner dans quelle mesure « modernités diverses » renvoie au développement conjoint et à la pluralité plutôt qu'aux chevauchements et à la divergence. Ce point est très bien traité notamment par Göran Therborn, dans son étude sur ce qu'il appelle les « modernités imbriquées » (« Entangled Modernities », *European Journal of Social Theory*, vol. 6, n° 3).
- 5 Hoskins, Kloosterman, Titley et Holder, « Youth Researchers and Youth Workers », *Coyote*, n° 8, 2004. *Coyote*, revue publiée dans le cadre du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, traite des questions relatives à la formation de jeunesse en Europe.
- 6 SALTO-YOUTH renvoie à « Support, Advanced Learning and Training Opportunities » (soutien et opportunités de formation et d'apprentissage avancés) dans le cadre du programme européen Jeunesse en action. La base de données en ligne de SALTO qui répertorie les formateurs du secteur de la jeunesse est accessible à l'adresse : . La recherche en question a été effectuée le 20 décembre 2004.
- 7 Otten, Hendrik, dans son étude sur les compétences nécessaires aux formateurs pour le développement et la mise en place d'activités de formation de qualité au niveau européen dans le secteur de la jeunesse et les approches possibles de l'évaluation de ces compétences de formation, 2002.

- 8 Gillert, Arne *et al.*, T-Kit sur l'apprentissage interculturel, 2000.
- 9 Hannerz, Ulf, *Transnational Connections*, 1996, p. 31.
- 10 Voir par exemple le travail de Raymond Williams sur l'histoire conceptuelle et sociale de la culture (*Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, 1972) et l'étude controversée de Terry Eagleton sur les sens imbriqués de « making » et « being made » englobés dans le concept de culture (*The Idea of Culture*, 2000).
- 11 Barker, Chris, *Making Sense of Cultural Studies: Central Problems and Critical Debates*, 2002, p. 84.
- 12 Welsch, Wolfgang, « Transculturality: the Puzzling Forms of Culture Today », in Featherstone & Lash (éd.), *Spaces of Culture*, 1999.
- 13 Voir Lentin, Alana, « The Problem of Culture and Human Rights in the Response to Racism » in Titley (éd.), *Resituating Culture*, 2004, p. 97-99, et *Racism and Anti-racism in Europe*, 2004.
- 14 Tucker, Vincent, « The Myth of Development: A Critique of Eurocentric Discourse » in Munck and O'Hearn (éd.), *Critical Development Theory*, 1999, p. 3.
- 15 O'Connell, Colm, « Citizenship and Multiculturalism: Equality, Rights and Diversity in Contemporary Europe », in *Resituating Culture*, 2004.
- 16 La notion de « citoyenneté multiculturelle » est associée au philosophe canadien Will Kymlicka et à son ouvrage *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, 1995. Pour une vision globale des concepts et programmes en lien avec cette notion, voir C.W. Watson, *Multiculturalism*, 2000.
- 17 Voir Titley, Gavan, « Resituating Culture: an Introduction », in *Resituating Culture*, 2004, p. 11.
- 18 McGuinness, Mark, « Geographies with a Difference? Citizenship and Difference in Post-colonial Urban Spaces », in Blunt & McEwan (éd.), *Postcolonial Geographies*, 2000.
- 19 Sinha, Shalini, « Generating Awareness for the Experiences of Women of Colour in Ireland » in Lentin & McVeigh (éd.), *Racism and Anti-racism in Ireland*, 2002.
- 20 Par exemple, Arjun Appadurai, conformément à ce que l'on a appelé l'anthropologie critique, affirme qu'on devrait abandonner l'emploi du substantif « culture » pour lui préférer sa forme adjectivale, et y voir un processus de culturalisme lié à une politique et des identités de groupe dans des contextes particuliers. Selon lui, la culture en tant que nom implique que « [...] la culture est en quelque sorte un objet, une chose, ou une substance, qu'elle soit physique ou métaphysique. Cette substantialisation semble ramener la culture sur le terrain discursif des races, la toute première conception qu'elle était à l'origine censée contrer. », *Modernity at Large: Cultural Consequences of Globalization*, 1996, p. 12.
- 21 Welsch, *op.cit.*, 1999, p. 200.
- 22 Jensen, Iben, « The Practice of Intercultural Communication: Reflections for Professionals in Intercultural Encounters », in *Resituating Culture*, 2004, p. 83.
- 23 L'Autre renvoie aux hypothèses générales formulées au sujet des autres individus qui définissent l'identité comme une relation et un processus entre les individus et qui reconnaissent que la connaissance de soi et la connaissance des autres s'interpénètrent toujours. Dans la théorie culturelle, « l'Autre » renvoie souvent à la manière dont les différentes identités se placent dans des relations de différence et souvent d'infériorité par rapport aux normes, aux conceptions et aux pratiques habituelles.
- 24 Publié dans Lauritzen, Peter et Hendrik Otten (éd.), *Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa*, 2004. Dans cet ouvrage, l'article est traduit en allemand.
- 25 Watson, C.W., *Multiculturalism*, 2000, p. 107-10.
- 26 Back, Les, *New Ethnicities and Urban Culture. Racisms and Multiculture in Young Lives*, 1996, p. 7.
- 27 Par exemple, l'analyste spécialisé en cinéma Martin McLoone étudie les représentations au cinéma de la violence en Irlande du Nord, qui semble souvent inévitable, rituelle et « dans les veines et dans l'air ». Voir McLoone, *Irish Film: The Emergence of Contemporary Cinema*, 2000.
- 28 Yudice, George, *The Expediency of Culture: Uses of Culture in the Global Era*, 2003.

- 29 Lentin, Alana, « Racial States, Anti-racist Responses: Picking Holes in ‘Culture’ and ‘Human Rights’ », *European Journal of Social Theory*, vol. 7, n° 4, 2004.
- 30 L’essai d’Anna Bagnoli, « Constructing the Hybrid Identities of Europeans », in *Resituating Culture*, propose une analyse empirique sérieuse au sujet de cette hypothèse – très appréciée notamment des programmes d’échange et d’immersion.
- 31 Les théories de la culture dites de la « boule de billard » sont ces théories qui imaginent généralement les cultures comme des entités délimitées qui se rencontrent, souvent par l’intermédiaire de soi-disant représentants.
- 32 Le programme d’éducation aux droits de l’homme a renforcé les efforts déployés pour intégrer la dimension du genre comme sujet prioritaire implicite dans toutes les situations du travail de jeunesse. Cette volonté s’est affirmée par le biais de publications (Ramberg, Ingrid, *La violence à l’égard des jeunes femmes en Europe - rapport de séminaire*, 2001 et Titley, Gavan, *Youth Work with Boys and Young Men as a Means to preventing Violence in Everyday Life*, 2003) et au cours de stages de formation et de séminaires, dont un stage de formation sur la violence liée au genre (CEJB, juin 2004). Il convient de noter ici que nombre de formateurs qui ont participé à cette activité se sont rendus compte que le discours bien connu du relativisme culturel dans l’AIC a favorisé la dénégation de l’importance du genre dans la politique sociale et, dans certains cas, dans des attaques ouvertement hostiles contre tout ce qui était considéré comme du « féminisme ».

Contre le gaspillage d'expériences dans l'apprentissage interculturel

En hommage à Jean-Marie Bergeret et Peter Lauritzen, nos maîtres à penser, pour leurs conseils et leur rigueur intellectuelle.

Teresa Cunha et Rui Gomes

*« Ce qui nous manque,
c'est le courage de comprendre tout ce que nous savons
et d'en tirer les conséquences. »¹*

Introduction

L'apprentissage interculturel (AIC) joue un rôle clé dans les processus d'éducation non formelle mis en œuvre avec les jeunes, et en particulier ceux associés aux programmes et activités en faveur de la jeunesse du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne.

L'objectif premier de l'apprentissage interculturel – à savoir pointer les perspectives ethnocentriques, combattre les préjugés et promouvoir les actions de solidarité qui défendent l'égalité dans la dignité humaine et le respect de la pluralité des identités culturelles – reste pleinement valide et plus pertinent que jamais dans des sociétés européennes dont l'avenir est inextricablement lié à celui du reste du monde.

Cet article procède à une critique de l'apprentissage interculturel en réaffirmant ses principes fondamentaux, en explorant les défis auxquels il est aujourd'hui confronté et en proposant une approche renouvelée de ses concepts et pratiques dans l'objectif de concrétiser le potentiel de transformation sociale dont il est porteur. L'article explore également la relation possible entre apprentissage interculturel et dialogue interculturel – l'apprentissage interculturel étant l'approche éducative indispensable au dialogue interculturel.

APPRENTISSAGE INTERCULTUREL ET PÉDAGOGIE CRITIQUE

L'une des principales évolutions sociologiques du XXe siècle en Europe a été la reconnaissance manifeste de la jeunesse en tant que groupe social et entité publique dotée d'une voix puissante, en mesure d'exiger des changements et une réelle participation sur les terrains politique et social. Il faut noter que ces développements allaient à contre-courant de l'instrumentalisation de la jeunesse par les régimes totalitaires de la première moitié du siècle. Cette tendance s'est confirmée après les années 60, lorsque les mouvements de jeunes ont commencé à remettre sérieusement en cause le *statu quo* des acteurs politiques et du pouvoir public. L'un des aboutissements les plus intéressants de ces mouvements, permis par l'action politique, a été l'inclusion de la participation des jeunes parmi les thèmes phares du discours politique et, parallèlement, parmi les préoccupations majeures des éducateurs et des décideurs (Guilherme, 2002:1). Dans cette ambiance d'agitation sociétale en Europe et grâce aux échanges intenses entre penseurs européens et non européens, une nouvelle approche, appelée « pédagogie critique », a fait son apparition dans le discours éducatif. La pédagogie critique ne consiste pas seulement en une critique du passé ; elle entend conférer à l'éducation un potentiel renforcé de réflexion, de dialogue, d'opposition, d'autonomisation et d'apprentissage démocratique, autrement dit contribuer à la formation de citoyens actifs et autonomes sur la base d'une pensée critique. Comme en était déjà conscient Paulo Freire² à l'époque, l'éducation est un acte intrinsèquement politique car elle ne vise pas seulement un alphabétisme formel, mais la capacité à lire le monde de façon critique pour le transformer (Freire, 1970). Les valeurs morales sont donc fondamentales et au cœur de l'éducation (Giroux, 1989, 1997). Un reproche aujourd'hui très à la mode dans certains cercles, adressé à la pédagogie critique et notamment par les partisans d'une priorité aux fonctions « premières » de l'éducation – auxquelles la pédagogie critique ne s'est d'ailleurs jamais opposée, en aucune façon – vise ses fondements éthiques, même s'il se cache sous la dénonciation de ses excès.

Quelques années plus tard, principalement au début des années 90, l'Europe a été à nouveau profondément secouée par des changements radicaux : la chute du mur de Berlin et ses gigantesques répercussions

politiques et sociales, la guerre dans les Balkans, l'intensification du processus de mondialisation³, le démantèlement généralisé des Etats-providence, les nouvelles réalités démographiques de sociétés européennes vieillissantes, l'accroissement perçu des « vagues » de migration en provenance des pays non européens ainsi que les nouvelles alliances transnationales des syndicats et des mouvements sociaux et, enfin, une nouvelle prise de conscience du patrimoine commun de l'humanité : ce sont là quelques-uns des événements majeurs intervenus à un macro-niveau qui ont eu pour effet d'inciter les jeunes, les responsables et les éducateurs à repenser l'éducation.

L'éducation est devenue un enjeu politique explicite pour l'école et les contextes extérieurs à l'école – ce que l'on appelle l'éducation non formelle et les activités extrascolaires –, avec en ligne de mire la construction d'une nouvelle subjectivité, autrement dit, une identité européenne renouvelée fondée sur un ensemble de spécificités culturelles : une Europe démocratique d'Est en Ouest et du Nord au Sud ; un modèle social européen sous-tendu par la primauté du droit et les droits de l'homme ; une Europe multiculturelle vivant en paix et une Europe économiquement efficiente – qui, grâce à l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, deviendrait l'espace le plus compétitif au monde d'ici 2010 (Processus de Lisbonne). Dans le prolongement des premières expériences des années 80, la reconnaissance de la valeur et de l'importance de l'éducation non formelle a permis sa traduction en une politique européenne destinée principalement à la jeunesse.

Progressivement, les politiques de jeunesse des institutions européennes allaient adopter quelques-unes de ces réalités pour les traduire en objectifs. Les divers programmes européens en faveur de la jeunesse, dont les échanges de jeunes et les dispositifs de service volontaire européen, sont graduellement devenus des instruments pour la réalisation de ces objectifs, associés à des ressources spécifiques et des objectifs clairs, et opérant à la manière d'un complément nécessaire à la scolarité. Il s'est par ailleurs avéré que la pédagogie critique, née dans ces décennies révolutionnaires (les années 60 et 70), n'était pas en mesure de transformer le système scolaire aussi profondément que nécessaire – et comme l'avaient espéré ces nouvelles générations⁴. On a alors commencé à voir dans les initiatives de jeunes et les organisations de jeunesse des espaces propices à la mise en œuvre d'une « éducation à la citoyenneté » et de méthodologies renouvelées.

Durant les années 80 et 90, au Conseil de l'Europe et notamment au sein de son secteur jeunesse et dans sa politique éducative, un concept relativement nouveau est devenu le pivot des discussions les plus enthousiastes et des réflexions et propositions méthodologiques : « l'apprentissage interculturel ». La cristallisation sur ce concept s'expliquait par différents facteurs : l'intensification et la complexité évidentes de la diversité culturelle en Europe, le rôle des jeunes dans la sphère publique et l'héritage laissé par la pédagogie critique : dialogue, relations dialogiques entre sujets et communautés, démocratie, redistribution du pouvoir et transformation sociale pacifique. L'exemple le plus frappant de cette évolution est probablement le développement du programme de stages de formation au Centre européen de la Jeunesse, notamment dans la période qui a conduit à la création et à la popularisation des stages de formation de longue durée – dans lesquels l'AIC était devenu un objectif en soi et une approche éducative de la coopération entre jeunes. Parallèlement à ce processus, le programme Jeunesse pour l'Europe (et ceux qui lui ont fait suite) ont joué un rôle clé dans la rationalisation de l'apprentissage interculturel.

A la lumière de l'ouvrage puissant de Michel Foucault, *L'archéologie du savoir* (1972) – dans lequel il démontre la complexité du discours et interroge, plus que la spécificité de la pensée européenne, les différences dont elle a permis l'expression avec le temps –, nous affirmons que l'AIC dans le travail européen de jeunesse a une histoire complexe et des fonctions multiples. Cette approche analytique est importante dans la mesure où elle permet de prendre en compte et de clarifier les formations discursives et le contexte historique, ainsi que les règles qui déterminent ce qu'il est légitime de mettre en rapport : celles-ci établissent ce qui est significatif pour constituer une justification et expliquer pourquoi, ces deux dernières décennies, l'apprentissage interculturel a joué un rôle de premier plan dans le développement de la pensée critique et des méthodologies novatrices promues par les institutions européennes, dont le Conseil de l'Europe et la Commission européenne⁵.

L'apprentissage interculturel, c'est quoi exactement ?

Les travaux d'Hendrik Otten (1997) – et notamment ses « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel, etc. » – et de Peter Lauritzen (1998) ont

joué un rôle déterminant dans la définition des cadres conceptuels et des fondements épistémologiques de l'apprentissage interculturel.⁶

Il existe probablement autant de définitions de l'AIC que de la culture. Nous souhaiterions utiliser celle proposée par Equipo Claves – qui définissait l'éducation interculturelle comme « un processus d'éducation sociale par lequel des personnes et des groupes d'antécédents culturels différents sont susceptibles de vivre ensemble de manière pacifique » (Equipo Claves, 1992:82) –, non seulement parce qu'elle est la base du Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux », mais aussi parce qu'elle reconnaît la nécessaire corrélation entre action/apprentissage personnel ou individuel et action/apprentissage collectif ou de groupe. C'est aussi ce qui en fait une approche très valable pour le dialogue interculturel, et notamment pour une appropriation critique du discours sur le dialogue interculturel par les praticiens de l'apprentissage interculturel et de l'éducation interculturelle.

Il est important à ce stade de revisiter quelques-uns des thèmes fondamentaux que l'apprentissage interculturel – en tant que concept mais également méthodologie éducative – a introduit dans le discours, dans le débat et dans les pratiques éducatives. Nous avons choisi trois des thèmes qui forment la colonne vertébrale de cette quête d'une vie interculturelle positive dans un contexte européen.

La tolérance de l'ambiguïté

Pour commencer, nous voudrions évoquer le concept de tolérance de l'ambiguïté (Otten, 1997)⁷. Ce concept contenait/contient la reconnaissance d'une part des différences culturelles entre les sociétés et les communautés européennes et, d'autre part, du caractère intrinsèquement incomplet de chaque système culturel – et, partant, l'acceptation de l'ambiguïté et des multiples incertitudes générées par la rencontre interculturelle⁸.

Comme affirmé précédemment, le concept de tolérance de l'ambiguïté présente un intérêt crucial qui ne réside pas seulement dans la reconnaissance de la diversité et des différences : il propose d'apprendre comment tirer des enseignements de la différence et les

La tolérance de l'ambiguïté est la condition préalable à toute approche interculturelle qui décentre les discours et les pratiques par rapport à la culture dominante, permettant ainsi qu'il soit possible d'exprimer ce qui est considéré comme étant « en marge ».

exploiter de manière positive. Il propose aussi d'intégrer les notions d'incertitude et d'indétermination dans l'éducation – ce qui est révolutionnaire car, par définition, l'éducation devrait être normative et reproductrice. Enfin, ce concept invite non seulement à témoigner un profond respect envers l'existence de l'« Autre », mais aussi à éduquer nos esprits et notre comportement social à l'« inconnu » en tant que moteur de recherche culturel positif, dans l'objectif de renforcer nos capacités de dialogue et de coexistence.

Ce concept remet sérieusement en question le postulat très moderne selon lequel tout doit être expliqué et vérifié. En fait, la tolérance de l'ambiguïté est la condition préalable à toute approche interculturelle qui décentre les discours et les pratiques par rapport à la culture dominante, permettant ainsi qu'il soit possible d'exprimer ce qui est considéré comme étant « en marge ». Selon ce raisonnement, la tolérance de l'ambiguïté est nécessaire à un parcours dialogique dans lequel nous-mêmes ne maîtrisons pas tous les éléments. Ce concept annonce l'émancipation de tous, plutôt que l'assimilation de certains.

Quelques-uns affirmeraient que la tolérance de l'ambiguïté, de ce point de vue, est un concept postmoderne. Toutefois, et il est important de le souligner, ce concept et sa traduction en méthodologies éducatives ne devraient pas servir à la simple célébration des différences, mais incarner un effort commun pour trouver des sens et des potentialités multiples aux rencontres culturelles. C'est un outil puissant d'autonomisation dans l'objectif de la transformation locale et globale.

Peter Lauritzen a largement contribué à la conceptualisation de cette théorie novatrice et, en coopération avec d'autres, a développé des cadres opérationnels qui pourraient s'appliquer à différentes activités éducatives en tant que paradigmes d'éducation européenne. La capacité heuristique⁹ de la tolérance de l'ambiguïté dans l'éducation a été démontrée par le développement d'un arsenal de stages de formation, d'ateliers et de forums européens, mis en œuvre et évalués depuis le début des années 90 aux Centres européens de la Jeunesse – ou encadrés par leurs formateurs et conseillers pédagogiques qualifiés. Au cœur de ces initiatives se trouvait une idée-force : il est possible de vivre ensemble en paix si nous acceptons de construire une Europe dans laquelle *l'Autre*, *l'inconnu*, participe pleinement et est pleinement reconnu comme élément constitutif de sa richesse. L'apprentissage interculturel implique cette découverte et cette transgression (Lauritzen, 1998), tout comme le fait d'être capable de gérer

positivement les situations d'insécurité et d'incertitude. L'ambiguïté est inhérente au concept même de culture et de détermination culturelle : il est impossible d'interpréter et d'expliquer des faits et des comportements à partir de la seule diversité culturelle, tout en élargissant la capacité de compétences culturelles. L'AIC attache de l'importance à la connaissance de la diversité culturelle en impliquant parallèlement une relativisation du rôle de la connaissance culturelle ; en d'autres termes, la personne culturellement compétente est l'interprète de l'autre, de la même façon que les orientalistes¹⁰ s'efforçaient de comprendre et de conceptualiser les Orientaux mieux qu'eux-mêmes n'auraient pu le faire.

L'herméneutique diatopique¹¹

Une autre compétence associée aux pratiques de l'apprentissage interculturel et à ses discussions théoriques concerne la relation entre groupes majoritaires et groupes minoritaires dans le contexte politique et social européen (Brander, Gomes *et al.*, 1998 ; Conseil de l'Europe, 2004a). De toute évidence, la diversité au sein de l'Europe s'exprime sur les plans social et éducatif dans un système de relations de pouvoir dans lequel certains se considèrent et sont considérés comme la majorité, tandis que d'autres se considèrent et sont considérés comme la minorité. Le débat sans fin au sujet des identités qui se chevauchent, et du comment, à travers elles, chacun peut vivre en tant que membre d'une majorité tout en appartenant à un groupe minoritaire est une question importante, sans être pour autant la principale préoccupation de notre analyse. Nous pensons que l'apprentissage interculturel vise explicitement à remettre en question l'ethnocentrisme et son pouvoir à s'imposer comme source normative, et donc comme le courant dominant par rapport auquel les autres cultures sont comparées et évaluées.

De ce point de vue, décider d'aborder, de discuter et d'éduquer à des relations positives entre majorités et minorités apparaît comme une position forte tant politique qu'éthique. Cela signifie que nous reconnaissons et utilisons le dynamisme culturel, l'interdépendance globale et les responsabilités communes (Gomes, 1998:75-77) en tant qu'outils analytiques et éducatifs pour remettre en question la prédominance d'un mode culturel sur un autre – autrement dit, une raison monolithique contre une raison cosmopolite (Cunha, 2007). On pourrait y voir du relativisme culturel, mais il ne s'agit pas de cela. Le principal argument est que ces dialogues et relations parmi/entre

majorités et minorités doivent s'appuyer sur la mise en œuvre de l'empathie réciproque, de l'égalité dans la dignité humaine et de la reconnaissance mutuelle.

L'herméneutique diatopique consiste à découvrir dans chaque culture (majorité ou minorité) les principes endogènes qui informent les pratiques sociales non racistes, non sexistes, non hétérosexistes et non violentes. Cela signifie que, dans chaque culture, il y a des mécanismes qu'il est possible d'activer pour construire une société inclusive, respectueuse et pacifique, et une meilleure Europe pour chacun d'entre nous.

Cette humanisation mutuelle (dans la perception et l'acceptation des autres en tant qu'humains semblables, dont les besoins et aspirations ont la même valeur et légitimité que les nôtres) requièrent des systèmes de traduction souples entre les cultures et des méthodologies de travail puissantes. A ce propos, Boaventura de Sousa Santos

(2004 ; 2006) propose l'« herméneutique diatopique » : l'apprentissage interculturel, pour être émancipateur, doit adopter des procédures qui reconnaissent que tous les systèmes culturels intègrent des concepts de dignité humaine, de respect de l'autre, de modes relationnels pacifiques et de mécanismes positifs de résolution des conflits. En refusant ce qu'il appelle la paresse de la raison moderne, nous pouvons émanciper les individus et les communautés afin de construire une justice sociale et des relations équilibrées entre majorités et minorités, à la condition de ne pas « gaspiller » les meilleures caractéristiques propres à chaque culture.

C'est un aspect fondamental de l'idée même du processus de construction européenne qui doit remettre en question les relations hégémoniques et la domination culturelle que caractérise le « détournement » monopolistique des valeurs humaines positives. Et bien évidemment, il est de toute première importance de définir le dialogue interculturel entre les Etats et les peuples dans un monde globalisé où, précisément, certains des éléments globalisés pourraient éclipser les dimensions locales. L'incapacité de l'ethnocentrisme à proposer une éducation qui apporte des réponses convaincantes aux questions complexes auxquelles sont aujourd'hui confrontés les jeunes est manifeste et de plus en plus admise. C'est pourquoi le racisme, le sexisme, l'hétérosexisme ou encore la xénophobie sont des questions que doit aborder l'éducation, car elles étaient et sont toujours perçues, dans chaque culture spécifique, comme des manifestations et

des obstacles à l'intérêt général. Et donc, la mutualité, l'herméneutique diatopique, consiste à découvrir dans chaque culture (majorité ou minorité) les principes endogènes qui informent les pratiques sociales non racistes, non sexistes, non hétérosexistes et non violentes. Cela signifie que, dans chaque culture, il y a des mécanismes qu'il est possible d'activer pour construire une société inclusive, respectueuse et pacifique, et une meilleure Europe pour chacun d'entre nous.

Apprentissage interculturel et changement social

Le troisième sujet que nous voudrions aborder est l'apprentissage interculturel en tant qu'outil de changement social. Il devient de plus en plus évident qu'en utilisant la tolérance de l'ambiguïté et l'herméneutique diatopique en guise de cadre pour l'apprentissage interculturel, nous ne pouvons éviter la question suivante : que se passerait-il si nous mettions ces principes, valeurs et méthodes en pratique à l'échelle européenne ? L'Europe changerait certainement en profondeur et les acteurs majeurs de ce changement seraient les jeunes qui ont été exposés plus largement à cette approche éducative. Alors, pourquoi cela ne s'est-il pas encore produit ?



Ces trois dimensions de l'apprentissage interculturel doivent être associées et examinées à la lumière de deux autres notions, comme l'affirment Lauritzen (1998) et Otten (1997), à savoir l'empathie et la solidarité.

L'empathie est l'attitude qui consiste à essayer de voir les choses du point de vue de l'autre (ou de la façon dont l'autre les ressentirait). En fin de compte, la capacité à se placer dans de nouvelles situations (*Ibid.*) est aussi une démarche nécessaire pour se confronter aux préjugés et à l'ethnocentrisme qui font partie de notre éducation. Reconnaître que l'empathie elle-même est sous l'influence des préjugés et que nous devons prendre en considération le respect de l'identité (et l'unicité) de l'autre, fait aussi partie du rôle de la tolérance de l'ambiguïté.

La fonction d'apprentissage de la solidarité est parfaitement décrite par Lauritzen comme « la facette pratique, sociale et politique de l'empathie » (1998:10) ; elle inclut la capacité à interagir et à travailler avec les autres, à agir sur les plans politique et social, et à être capable de bousculer et de transgresser les structures de pouvoir en place. Dans la société postmoderne globalisée, un accent particulier est placé sur la responsabilité individuelle de solidarité, et notamment la solidarité

intergénérationnelle, ou encore sur l'éducation à la citoyenneté et l'enjeu de la protection de l'environnement, que viennent exacerber les préoccupations suscitées par la sécurité humaine, le réchauffement planétaire et le changement climatique, par exemple – dans lesquelles les appels à la responsabilité individuelle masquent souvent l'impuissance des actions politiques. Dans l'apprentissage interculturel, et a fortiori dans le dialogue interculturel, il convient de redécouvrir le sens de la solidarité pour reconnaître, par exemple, les solidarités de ceux qui sont la cible de notre solidarité et le besoin de prendre en compte les injustices historiques.

En Europe, le sens de la solidarité doit également être réévalué pour être placé au cœur de l'intégration européenne, en particulier pour les jeunes générations à qui l'Europe apparaît comme un état de fait. En termes sociaux, le concept de solidarité devrait également être utilisé pour équilibrer le poids (excessif) parfois accordé à la différence et à la diversité culturelles en relation à la cohésion sociale. Les identités culturelles ne sont pas le seul facteur déterminant dans les relations sociales et, en tous cas, elles ne peuvent certainement ni légitimer les situations d'exclusion sociale et les niveaux croissants d'acceptation de la pauvreté et de la misère ni expliquer leur inévitabilité. Le rôle de l'éducation aux droits de l'homme, à cet égard, ne peut être que mis en exergue, de la même façon que l'éducation aux droits de l'homme et l'apprentissage interculturel servent fondamentalement le même objectif de garantie de l'égalité humaine et de lutte contre toutes les formes de discrimination.

En procédant avec sérieux à la reconsidération de l'AIC, s'offrent à nous non seulement une réinterprétation novatrice de la pensée

En procédant avec sérieux à la reconsidération de l'AIC, s'offrent à nous non seulement une réinterprétation novatrice de la pensée critique et de la pédagogie critique, mais aussi une mine de connaissances pertinentes sur ses possibilités et limites.

critique et de la pédagogie critique, mais aussi une mine de connaissances pertinentes sur ses possibilités et limites. En fait, nous reconnaissons que tout ce travail effectué à travers l'Europe – avec des jeunes tellement différents, conférant ce faisant à des centaines de multiplicateurs et de formateurs les compétences pour diffuser ces

valeurs éducatives et permettre leur traduction dans la pratique – est loin d'être une réalité largement répandue. Au contraire, ces dernières années ont plus que jamais soulevé des questions et favorisé la prise de

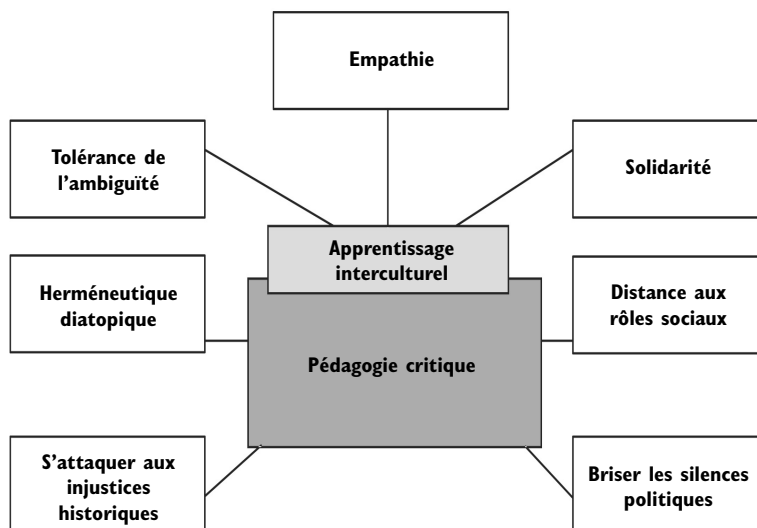
conscience des limites éventuelles de l'apprentissage interculturel. D'une certaine façon, il en a découlé un discrédit de l'AIC, faute d'induire le changement culturel décisif et nécessaire à la création d'une Europe équilibrée et pacifique – qui était le rêve de la majorité des Européens.

Les limites de l'apprentissage interculturel sont, à cet égard, les mêmes que celles de tout programme éducatif (Bergeret, 1995:3). Ces limites proviennent aussi de la liberté et de la créativité inhérentes à l'AIC dans les pratiques de l'éducation non formelle. La popularisation de l'apprentissage interculturel en tant que simple technique pour le travail en groupe et les simulations de culture n'a bien évidemment pas contribué à son succès hors du cercle des convertis. Mais, quoi qu'il en soit, nous devons certainement éviter de jeter le bébé avec l'eau du bain.

Il faut de toute évidence procéder à une remise en question cohérente de la « foi » dans l'éducation, en s'appuyant sur l'hypothèse rationnelle selon laquelle les changements profonds s'opèrent à la croisée de divers facteurs et instruments complexes. Le thème de cette réflexion nous donne quelques indices qui pourraient servir à une analyse plus complète et plus élaborée. Tout d'abord, nous sommes convaincus que le discrédit jeté sur le potentiel de l'AIC n'aide guère à interpréter les nouvelles conditions sociales apparues ces dernières années – et dans lesquelles des notions comme *la concentration capitaliste inévitable, le terrorisme, l'exclusivité, le fondamentalisme, la ségrégation, la peur et l'insécurité* alimentent des préoccupations cruciales à l'échelle planétaire. Or, l'apprentissage interculturel et les concepts associés constituent un outil important pour l'émancipation, la justice, la coexistence pacifique et la résolution collective des problèmes mondiaux. Paulo Freire et Henry Giroux (1997) soulignent tous deux dans leurs analyses que, pour avancer, il faut passer de la « pédagogie des opprimés » (Freire, 1970) à la « pédagogie de l'espoir » (Freire, 2004). Cela signifie que nous devons examiner soigneusement les nouvelles conditions et faire appel à notre génie collectif pour interpréter les tendances émergentes.

Ensuite, il faut redynamiser notre capacité collective à rebondir pour agir, transformer et construire une Europe (de et) pour le peuple, la justice sociale, les valeurs démocratiques fortes, les droits de l'homme inaliénables et la reconnaissance de la « pluriversalité » de la dignité humaine. Il est intéressant ici de rappeler l'alerte galvanisante lancée par Cândido Grzybowski¹², lorsqu'il affirmait que la pire chose produite par la mondialisation hégémonique était l'absence de pensée

plurielle et la destruction de la capacité à espérer et à rêver. A cela, nous affirmons que la possibilité d'entreprendre une critique contemporaine de l'apprentissage interculturel tel que nous l'avons vécu ces deux dernières décennies en Europe reste nécessaire pour préserver notre capacité à espérer et à rêver.



LE DIALOGUE INTERCULTUREL

Le dialogue interculturel s'est progressivement imposé comme le concept conçu pour englober les processus associés à la coexistence et à la communication entre peuples et cultures, dans le respect d'une part des besoins associés à la cohésion sociale et d'autre part de la diversité des identités et des appartenances plurielles.

La notion de dialogue interculturel utilisée par le Conseil de l'Europe dans son Livre blanc est particulièrement précieuse pour l'AIC dans la mesure où elle le définit comme un « échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents » – qui devrait favoriser la compréhension des différentes visions du monde.

Ayant inscrit le dialogue interculturel parmi ses missions fondamentales, le Conseil de l'Europe lui confère un rôle prédominant

et reconnaît la nécessité de structures et de politiques cohérentes afin de permettre les échanges qu'il implique. L'intégration du dialogue interculturel atteste aussi de la reconnaissance du fait que les questions interculturelles ont atteint leur plein développement et qu'elles sont trop souvent laissées à la passion récréative et à la motivation d'experts éducatifs et d'idéalistes curieux.

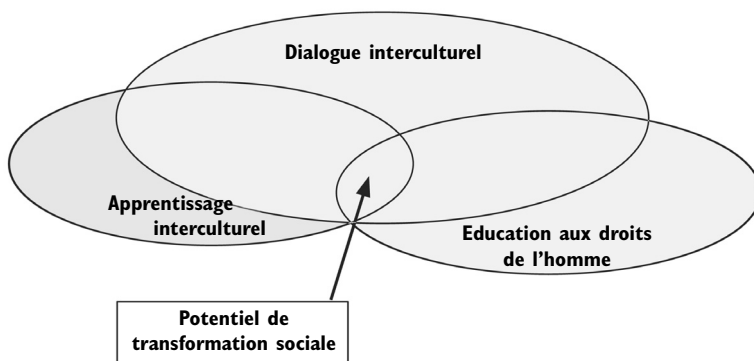
Le dialogue interculturel – avec la cristallisation politique dont il fait l'objet – est encore plus ouvert à certaines des critiques adressées à l'AIC, et notamment celles formulées par Gavan Titley (2005) ; parmi celles-ci figurent la réification de la culture et la culturalisation implicite des questions sociales. Comment résoudre le dilemme entre le fait d'une part que la culture englobe virtuellement toutes les activités humaines et, d'autre part, qu'elle ne puisse être utilisée comme le seul critère pour l'interprétation de la qualité des interactions humaines ? Comment gérer le fait que les migrants et les groupes minoritaires ne soient pas que des acteurs culturels mais aussi des acteurs sociaux ? Comme nous le verrons ultérieurement, les questions relatives à la définition des termes et au langage du dialogue, ainsi que la relation de pouvoir qui en découle, sont d'une pertinence particulière pour le dialogue interculturel si l'on veut qu'il soit authentique et mené avec détermination.

Les valeurs qui sous-tendent le dialogue interculturel, tel que présentées dans le Livre blanc, sont toutefois fondamentalement les mêmes que celles qui sont inhérentes à l'apprentissage interculturel. Il est probablement possible de développer la relation entre dialogue interculturel et apprentissage interculturel, de la même façon qu'entre les cadres et objectifs politiques élargis des relations interculturelles (dialogue interculturel) et les moyens didactiques et éducatifs sociaux qui leur sont nécessaires (apprentissage interculturel). Cette approche présente l'inconvénient d'ignorer que l'AIC peut également être un programme politique et social, que l'éducation aux droits de l'homme vise les mêmes objectifs éducatifs, pour autant selon une autre perspective, et que les droits de l'homme font nécessairement partie du cadre du dialogue interculturel.

On pourrait schématiser ainsi ces relations (voir page suivante) :

Savoir à quel point ce schéma est complet et utile n'est pas essentiel dans cette note de discussion. Ce qui compte réellement, c'est la nécessité et notre capacité de situer la problématique de l'apprentissage interculturel dans un contexte contemporain où le

dialogue interculturel est utilisé pour s'opposer au « clash des civilisations », à la mission/identité spirituelle de l'Europe ou aux résurgences de domination culturelle. Il est donc nécessaire non seulement de comprendre le piège d'analyses simplistes, mais également de prendre conscience que le discours dominant n'est que la partie la plus visible de l'iceberg.



UN NOUVEL ÉLAN POUR L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

A ce propos, nous voudrions proposer quelques-uns des sujets qui nous semblent devoir être abordés dans cette critique afin de conceptualiser un apprentissage interculturel novateur pour le XXI^e siècle en Europe. Les propositions ci-après, en cours d'élaboration, visent à motiver les individus, les formateurs, les éducateurs et tous les autres acteurs à formuler de multiples redéfinitions et une nouvelle réappropriation des potentialités de l'AIC dans l'objectif de transformer les esprits, les relations sociales, les relations historiques et les approches éducatives.

S'attaquer aux injustices historiques

Pour commencer, nous devons admettre que l'apprentissage interculturel a souvent négligé de gérer comme il le faudrait l'injustice historique que constituent les colonialismes européens, ainsi que leurs conséquences sur les significations collectives du monde. Comme

Boaventura de Sousa Santos (2004) et Enrique Dussel (1985), nous partageons l'idée que le colonialisme, en tant que système politique formel, a probablement disparu mais qu'il conserve un rôle central dans l'imagination sociale : il reste le système qui a légitimé des rôles et relations entre dominants et dominés, citoyens et sujets, positions hégémoniques et subalternes, sur la base du différentialisme culturel, du racisme, de la religion et des rôles dans l'histoire humaine. Cette question est bien évidemment complexe, mais l'histoire des relations de pouvoir entre les communautés (majorités/minorités) en est une illustration probante. Trop souvent, nous assistons à la résurgence de cette longue histoire (qui a perduré au moins cinq siècles) dans la subjectivité et les relations sociales entre ex-colonisés et ex-colonisateurs en Europe. Nous affirmons qu'il est encore possible d'identifier des signes nombreux et forts de cette *colonialité*³ dans la montée des nationalismes, les obsessions de pureté raciale, la revendication répétée d'identité européenne chrétienne et les tentatives pour légitimer le colonialisme en soulignant le rôle positif qu'il a joué.

Cela dit, nous devons dorénavant inclure dans l'AIC une approche et un débat éducatifs, sous la forme non seulement d'une microanalyse contemporaine des relations de pouvoirs entre individus mais aussi d'une macroanalyse historique intégrant plus concrètement les injustices historiques, en invitant ainsi à une meilleure compréhension d'autres perspectives de l'histoire – et, par conséquent, du monde aujourd'hui. Un dialogue mutuel et coopératif implique que nous voulions et puissions reconstruire et actualiser notre *archéologie du savoir*. Un examen soigneux de notre histoire « commune » révèle qu'elle est indéniablement remplie d'actes de violence, de domination et de ségrégation. Une autre conclusion en est que l'histoire n'est commune qu'en apparence, parce que les mémoires collectives divergent profondément sur ce que nous appelons les « faits historiques ». Par exemple, la mémoire et les connaissances corrélées d'un Serbe, d'un Bosniaque, d'un Croate ou encore d'un Albanais du Kosovo au sujet des récentes guerres dans les Balkans sont probablement opposées. Concernant l'histoire du colonialisme et ses violences inhérentes, on constaterait les mêmes divergences entre un Angolais et un Portugais, un Français et un Algérien, un Zimbabwéen et un Britannique. Dans ces rencontres, la distance au rôle en tant que capacité et compétence que devraient posséder les praticiens de l'AIC prend tout son sens, mais est tout à fait insuffisante.

Briser les silences politiques

Ensuite, et pour conférer davantage de densité à notre analyse, nous devrions associer le concept de « tolérance de l'ambiguïté » à celui de « silences politiques ». Une des façons de faire consiste à donner un sens politique à ce qui est normalement interprété comme de l'ordre de la méthodologie. Par exemple, le choix de réfléchir à l'interculturalité et à l'apprentissage interculturel, d'en discuter et de se poser les questions ci-après n'est ni une attitude neutre, ni une simple question de forme/méthode de travail :

- ♦ Qui est impliqué dans les rencontres entre les cultures ?
- ♦ Qui définit ce qui est pertinent d'un point de vue culturel ou pertinent pour le dialogue ?
- ♦ Dans quelle langue le processus se déroule-t-il ?
- ♦ Quels sont les topoï passés sous silence, parce que nous y voyons des lieux communs alors qu'ils sont probablement cause de divergence et de désaccord – comme les notions d'émancipation, de droits de l'homme, de droits de la femme, de laïcité, d'identité sexuelle et de racisme ?
- ♦ Qui définit les thèmes du dialogue des cultures ?
- ♦ Pour qui sont-ils réellement importants ?
- ♦ Qui a le pouvoir d'ouvrir et de rompre le dialogue ?
- ♦ Qui définit le programme, le lieu et le moment de la rencontre ?

C'est ensemble, avec les participants à la rencontre interculturelle, qu'il faut trouver les réponses à ces questions politiques souvent passées sous silence ou du moins restées implicites. Ce que nous proposons est d'intégrer dans le concept de tolérance de l'ambiguïté les exigences pertinentes dans la sphère politique aujourd'hui.

Rien de tout cela n'est susceptible de faciliter la démarche de réflexion au sujet de l'apprentissage interculturel ou sa pratique. Cela exige de concevoir et d'apprécier la notion de temps différemment. Pour générer des changements en profondeur, il faut du temps, des efforts soutenus, un travail intensif, de la résilience, de la persévérance et de la patience – autant de valeurs qui semblent totalement démodées. Mais, faute de réponses plus satisfaisantes, nous ne pourrions construire un paradigme politique et social différent, qui ne génère pas une autre série de certitudes et de valeurs qui annihileraient à nouveau le rôle émancipateur de l'apprentissage. Nous devons éduquer à une interculturalité qui émancipe les individus pour leur faire atteindre une sérénité fondamentale, nécessaire à la gestion de la

transition, de l'ouverture, de la diffusion, des incertitudes, du polycentrisme et du polyrationalisme qui configurent une autre façon de savoir, de penser et de rester en contact avec notre Europe au sein de notre Monde.

En sommes-nous capables nous-mêmes ?

Comme l'a écrit Peter Lauritzen, apprentissage culturel rime avec découverte et transgression, changement et révision, insécurité et incertitude, ouverture et curiosité – et persévérance, aurait ajouté Jean-Marie Bergeret.

Mais dans quelle mesure en sommes-nous capables nous-mêmes ? La poursuite de la critique et de la réflexion en est peut-être la condition essentielle.

Notes

- 1 Sven Lindqvist, *Utröta varenda jävel*, traduction française, *Exterminez toutes ces brutes !*, Le Serpent à Plumes / Editions du Rocher, 1998.
- 2 Paulo Freire est l'un des penseurs et pédagogues brésiliens les plus connus. Il a fui la dictature militaire dans son pays et s'est exilé de nombreuses années en Europe, principalement en Suisse, où il a développé une majeure partie de sa réflexion sur l'éducation en tant qu'acte politique ou, selon ses termes, l'« éducation populaire ». Voir, entre autres, *Pédagogie des opprimés* et *The Pedagogy of Hope*.
- 3 Nous rejoignons Boaventura de Sousa Santos et sa mise en garde à propos de la mondialisation, phénomène très complexe qui implique bien plus qu'une transnationalisation néo-libérale, financière et capitaliste. Selon lui, dans le domaine des pratiques sociales et culturelles transnationales, la transformation contre-hégémonique consiste à instaurer un multiculturalisme émancipateur ou, autrement dit, à établir, dans un contexte démocratique, des règles pour la reconnaissance réciproque des diverses identités et cultures. (Santos, 2002: 30)
- 4 On peut se demander dans quelle mesure les sociétés d'Europe orientale et centrale où sévissait la dictature faisaient partie du même mouvement. Malgré des perspectives politiques apparemment opposées entre les mouvements de jeunes de l'Est et de l'Ouest à cette époque, on peut aussi estimer que tous étaient de vrais mouvements de libération qui représentaient une rupture face au conformisme ou à la résignation des anciennes générations.
- 5 Il convient ici de faire référence à la mise en œuvre de nouveaux stages de formation qui sont apparus au sein de la Direction de la Jeunesse et du Sport après les premières éditions des stages de formation de longue durée.
- 6 Les organisations de jeunesse et leurs expériences ont largement contribué à définir et valider l'apprentissage interculturel, et notamment les organisations impliquées plus particulièrement dans les échanges de jeunes, individuels ou en groupes, et celles impliquées dans les activités de service volontaire international (comme les chantiers et les projets de service volontaire à long terme). Pour autant, les auteurs cités et les institutions associées à leurs travaux ont joué un rôle déterminant dans la traduction de la diversité des pratiques éducatives et organisationnelles – diversité propre aux organisations de jeunesse engagées dans la réalisation des objectifs d'une politique de jeunesse dominante et institutionnalisée au service du projet que l'on appelle « l'Europe ».
- 7 Voir aussi « Community Modules for Youth worker Training ».
- 8 L'objectif de cet article n'est pas d'étudier le concept de culture. Conscients de la complexité d'une telle étude et de l'actuel débat théorique et empirique virulent en la matière, nous utilisons ici le terme « culture » dans le sens d'un ensemble de caractéristiques partagées qui donne à l'individu le sentiment d'appartenir à une communauté.
- 9 Par heuristique, nous entendons l'utilisation d'une méthode qui encourage les apprenants à trouver des solutions par et pour eux-mêmes.
- 10 Voir *Orientalism* de Edward Said.
- 11 Ce concept part de l'idée que toutes les cultures sont incomplètes et, par conséquent, peuvent s'enrichir grâce au dialogue et à la confrontation avec d'autres cultures (Santos, 2004:40). Ceci implique de rejeter la pensée monolithique au profit d'une approche pluri-topique/diatopique pour comprendre et interpréter la réalité.
- 12 Sociologue brésilien dont les antécédents culturels combinent des expériences polonaises/européennes et brésiliennes/sud-américaines. Voir, entre autres, www.forumsocialmundial.org.br ; www.ibase.br.
- 13 Voir, entre autres, les travaux de Enrique Dussel, Aníbal Quijano ou Walter D'Almeida ou Walter Mignolo dans lesquels ils examinent l'idée de la persistance sous-estimée de signes du colonialisme, dans les relations de pouvoir, la crise sociale et les subjectivités même après la fin du cycle colonial politique en tant que tel.

Bibliographie

- Bergeret, Jean-Marie, « A propos de l'interculturel/Re: Intercultural Learning », *in* Multiplier, Conseil de l'Europe, Direction de la Jeunesse et du Sport, 1995.
- Bergeret, Jean-Marie, Meisch, Nico & Otten, Hendrik (éd.), « Community Project for Developing Training Modules for Youth Workers », Service National de la Jeunesse, Luxembourg, 1994.
- Claves, Equipo, *En un Mundo de Diferencias... Un Mundo Diferente*, Cruz Roja Juventud, Madrid, 1992.
- Conseil de l'Europe, Kit pédagogique « Tous différents – Tous égaux », Direction de la Jeunesse et du Sport, Budapest, 2004.
- Conseil de l'Europe, Domino - un manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance, Direction de la Jeunesse et du Sport, Budapest, 2005.
- Conseil de l'Europe, Livre blanc sur le dialogue interculturel (projet), 2007 ; téléchargeable sur www.coe.int/dialogue
- Cunha, Teresa, « Recognizing the Unknown. Education concepts and approaches to Diversity », *in* *Diversity Youth Forum Report*, Editions du Conseil de l'Europe, Budapest, 2007.
- Dussel, Enrique, *Philosophy of Liberation*, Orbis Books, New York, 1985.
- Foucault, Michel, *The Archaeology of Knowledge*, Routledge, Londres, 1972 (*L'archéologie du savoir*).
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum Publishing Company, 1970 (*Pédagogie des opprimés*).
- Freire, Paulo, *Pedagogy of Hope, Reliving the Pedagogy of the Oppressed*, Continuum International Publishing Group, 2004.
- Giroux, Henry, *Schooling for Democracy*, Routledge, Londres, 1989.
- Giroux, Henry, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*, Westview Press, Boulder, Colorado, 1997.
- Gomes, Rui, *Mudança d'Aires. Contributos para a formação intercultural de animadores Juvenis*, AJP, Coimbra, 1998.
- Guilherme, Manuela, *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, 2002.
- Lauritzen, Peter (1998), « Intercultural learning – one big bluff or a learning strategy for the future? », *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, Supplement, p. S35-48, Taylor and Francis, Londres, 1998.
- Mignolo, Walter, *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, Border Thinking*, Princeton University Press, Princeton, 2000.
- Otten, Hendrik, « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres », IKAB, 1997. Disponible sur www.ikab.de
- Quijano, Anibal, « Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America », *International Sociology*, juin. vol. 15(2), p. 217-234, Sage (Londres, Thousand Oaks, Californie et New Delhi), 2000.
- Said, Edward, *Orientalism*, Vintage Books, New York, 1979.
- Santos, Boaventura de Sousa, « The processes of Globalisation », *Eurozine*, 2002. Consultable sur www.eurozine.com
- Santos, Boaventura de Sousa, « A Critique of Lazy Reason: Against the Waste of Experience », *in* Wallerstein, Immanuel (éd.), *The modern World-System in the Longue Durée*, Paradigm Publishers, Boulder, 2004, p. 157-197.
- Santos, Boaventura de Sousa, *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*, Afrontamento, Porto, 2006.
- Titley, Gavan, « Plastic, Political and Contingent: Culture and Intercultural learning in DYS activities », mimeo, 2005.

Groupe de travail I

Le rôle et la fonction de l'apprentissage interculturel

Modérateur : IRIS BAWIDAMANN

Rapporteur : MOHAMMED DHALECH

Généralités

Dans quelle mesure l'éducation formelle et l'éducation non formelle avec différents partenaires depuis le niveau gouvernemental à l'échelon local (les municipalités) peuvent-elles être liées ? Comment motiver et faire participer les jeunes à l'apprentissage interculturel (AIC) ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques du travail avec les jeunes ? Qu'est-ce que le travail de jeunesse dans les différentes régions d'Europe et en dehors de ses frontières ? L'AIC a-t-il un rôle et une fonction dans le travail de jeunesse et si oui, quels sont-ils ? Quel est le rôle des partenaires ?

Les priorités du travail de jeunesse

Lorsque l'Etat dirige et contrôle le travail de jeunesse, il peut aussi décider des priorités en termes de financement.

Evaluation de l'AIC. On ne peut procéder à une évaluation numérique : elle est davantage qualitative que quantitative.

Le besoin d'apprentissage interculturel est plus important que jamais : la culture de la peur, les enjeux internationaux, et de plus grands défis doivent être abordés.

Action

- ◆ Veiller à ce que la recherche continue d'influer sur l'AIC aux niveaux politique, universitaire et autre.
- ◆ Faire en sorte que la pratique puisse informer la politique.
- ◆ Traduire les matériels existants et les rendre accessibles grâce à une formulation simple.
- ◆ Favoriser le financement des initiatives de suivi.
- ◆ Aborder l'AIC en tant qu'élément essentiel voire priorité au niveau et dans le contexte local.
- ◆ Réinvestir dans l'AIC au niveau européen.

- ♦ Prévoir des possibilités de formation aux niveaux local et national pour les animateurs de jeunesse.
- ♦ Veiller à ce que l'AIC soit lié à la politique de jeunesse.
- ♦ Comblent le fossé entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, par le financement de projets subventionnés par l'Union européenne aux niveaux national et local. Développer la coopération et la collaboration entre les partenaires concernés par l'AIC.

Des contextes divers

Le rôle de l'AIC diffère d'une région à une autre – il doit être défini en fonction du contexte.

L'AIC a-t-il un lien direct avec l'immigration ?

Qu'en est-il de l'AIC dans les régions rurales – et de l'impact de l'exode rural ?

Quelle est la réalité de la pratique de l'AIC sur le territoire national, en dehors de l'environnement international/européen dans lequel s'est déroulée l'expérience de l'AIC ?

L'AIC fait référence à la nationalité et repose sur celle-ci – qu'en est-il des autres dimensions, et notamment du genre, de la sous-culture, de la sexualité, de la pauvreté, et du milieu urbain/rural ? La perception de l'AIC est étroitement liée à la nationalité – il s'agit d'apprentissage interculturel au niveau pratique de la base.

Action

- ♦ Histoire – examiner la relation entre l'histoire et l'AIC.
- ♦ Former les animateurs de jeunesse pour faciliter et encourager les activités depuis l'échelon local jusqu'au niveau international.
- ♦ Encourager au niveau local les activités de longue durée en matière d'AIC.
- ♦ Examiner le concept et la perception de la culture dans l'AIC et l'aborder dans un contexte plus large – au-delà de la nationalité. Traduire cette réflexion en actions concrètes.

Des communautés locales dans un contexte global

Existe-t-il un concept de communauté parmi les jeunes en Europe ?

Que signifie la notion de « communauté » pour les jeunes ?

Où les jeunes se rencontrent-ils aujourd'hui ? A l'école, dans la rue, dans les lieux où se déroulent les activités extrascolaires ?

Qu'en est-il des communautés axées sur la classe et la mobilité sociale, etc. ?

Que dire de la mondialisation – et de son impact sur l'AIC ?

Les systèmes de communication dans le monde. Des petits villages sont aujourd'hui connectés au monde entier ; peut-on parler dans ce contexte d'AIC ?

Action

- ◆ Encourager les échanges de jeunes aux niveaux local, régional, national et international.
- ◆ Veiller à ce que les parents, enseignants et décideurs aux niveaux local et national comprennent ce qu'est l'AIC.
- ◆ Favoriser l'introduction de l'AIC dans l'éducation formelle.
- ◆ Utiliser des plateformes internet.

Le cadre

Devrait-il y avoir un cadre ? Quels en seraient les avantages et les inconvénients ?

Dans quel cadre l'AIC doit-il être mis en œuvre ?

Doit-il être étayé par le principe de l'éducation aux droits de l'homme ?

Un cadre pourra-t-il tenir compte des besoins, de la flexibilité et des réalités actuels lorsque ceux-ci diffèrent dans toute l'Europe et par-delà ses frontières ?

L'élaboration d'un ensemble de principes généraux peut influencer sur l'AIC et tenir compte de la flexibilité nécessaire en Europe.

L'AIC est un processus et non une fin en soi : dans ces conditions, a-t-il ou peut-il avoir des résultats ?

L'apprentissage tout au long de la vie – comment l'AIC peut-il y contribuer ?

L'AIC devrait-il se conjuguer à une autre forme d'éducation – par exemple, l'éducation fondée sur les valeurs ?

Action

- ◆ Table ronde/discussions aux niveaux local, national et international afin d'échanger/de partager des expériences et des concepts.
- ◆ Elaboration de principes généraux pour l'AIC – afin d'obtenir une flexibilité permettant de s'adapter au contexte et réalités de chaque pays.

Le rôle de l'animateur/éducateur de jeunesse – dans l'AIC

Au-delà du processus, l'AIC doit encourager la réflexion critique et aboutir à des actions concrètes.

Il faut se pencher sur la question des compétences des enseignants et des animateurs de jeunesse afin qu'ils soient en mesure d'aborder l'AIC avec les élèves, les stagiaires et les jeunes.

Du niveau international à l'échelon local, la volonté politique est indispensable si l'on veut favoriser un travail sur l'AIC à tous les niveaux, notamment local et national.

Actions

- ♦ Assurer la formation des animateurs de jeunesse et des enseignants.
- ♦ Ouvrir un espace de discussion dans l'éducation formelle et établir des liens entre les sphères formelle et non-formelle.

Evaluation du séminaire

A permis d'examiner et de comprendre les préoccupations.

Stimulant et incitant à la réflexion, mais temps imparti insuffisant pour aborder les questions.

Première expérience de travail dans un contexte international – nécessité de formuler plus d'idées.

Nous sommes partis du principe que l'AIC a un rôle. Nous n'avons pas eu assez de temps pour entrer dans les détails et couvrir l'ensemble des questions.

Groupe de travail 2

Apprentissage interculturel, éducation interculturelle, dialogue interculturel

Modérateur : NADINA LYAMOURI-BAJJA

Rapporteur : ANDREAS KARSTEN

Examen des trois termes

Pour parvenir à la coopération interculturelle à partir de la coexistence multiculturelle, faut-il passer par l'apprentissage interculturel, l'éducation interculturelle et le dialogue interculturel ?

Les membres du groupe ont démarré leurs échanges en explorant la relation entre les trois termes que sont l'apprentissage interculturel, le dialogue interculturel et l'éducation interculturelle. La plupart des participants considéraient les rencontres et les échanges interculturels comme la première étape de l'apprentissage interculturel et voyaient dans le dialogue interculturel le vecteur d'une meilleure qualité de vie dans les sociétés multiculturelles actuelles et le résultat de l'AIC. Ils ont convenu, toutefois, que l'apprentissage interculturel doit être ancré dans les situations de la vraie vie : sorti du contexte local, l'AIC est dénué de sens et arbitraire. Les participants ont également noté les limites des processus d'AIC – qu'il s'agisse d'apprentissage, d'éducation ou de dialogue – dans la mesure où aucun d'entre eux ne peut résoudre les dysfonctionnements systématiques de nos sociétés, et notamment la discrimination politique ou économique et l'exclusion sociale.

Approches de l'apprentissage interculturel, de l'éducation interculturelle et du dialogue interculturel

La discussion s'est poursuivie par un échange concernant les approches de l'apprentissage, de l'éducation et du dialogue interculturels. Les réflexions pertinentes ont porté notamment sur :

- ◆ le danger que l'apprentissage interculturel vienne soutenir la culturalisation des individus, autrement dit leur perception comme symboles de leur culture et leur restriction à leur seule culture ;
- ◆ la nécessité d'une offre continuelle d'apprentissage interculturel : la sensibilisation et l'éducation en la matière doivent être permanentes ;

- ♦ le piège récurrent qui consiste à être trop ambitieux et à essayer de résoudre les problèmes structurels fondamentaux avec l'apprentissage interculturel ;
- ♦ le risque que l'apprentissage interculturel ne devienne un concept élitiste, dont l'accès serait limité à la génération Erasmus, riche, jeune et mobile ;
- ♦ les limites de la multiplication de l'apprentissage interculturel – il apparaît que les rencontres interculturelles doivent être vécues personnellement et directement ;
- ♦ la complexité des processus d'apprentissage interculturel – qui opposent la raison et les émotions, les jugements personnels et les perceptions ;
- ♦ l'importance de considérer l'AIC comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie ;
- ♦ le danger que le dialogue interculturel ne devienne un dialogue au sujet des cultures plutôt qu'un dialogue entre les cultures ; et
- ♦ la nécessité que les éducateurs aient à la fois la connaissance et la capacité requises pour gérer les contextes historiques, la pertinence politique et les implications socioculturelles de l'apprentissage et du dialogue interculturels, ainsi que les différents concepts associés à ces termes.

Questions formulées

Dans l'échange permanent sur l'éducation, le dialogue et l'apprentissage interculturels, les membres du groupe ont aussi noté quelques questions soulevées au fil des discussions, à savoir :

- ♦ Faut-il briser les tabous dans l'éducation interculturelle ?
- ♦ L'apprentissage interculturel peut-il être intergénérationnel ? De quelle manière ?
- ♦ Qu'est-ce qui intervient en premier et qu'est-ce qui arrive en dernier ? Que considère-t-on comme un moyen, quel est l'objectif ?
- ♦ L'apprentissage interculturel peut-il exister sans la considération des droits de l'homme ?
- ♦ Dans quelle mesure l'éducation interculturelle peut-elle être politique sans pour autant devenir un alibi ?
- ♦ Comment ancrer le travail international de jeunesse dans les contextes locaux de la vraie vie ?
- ♦ Comment tenir compte des cadres multiples, de l'échelon local au niveau international ?

- ♦ Jusqu'à quel degré de diversité l'apprentissage interculturel peut-il s'adapter ? Y a-t-il une limite ?
- ♦ Comment faire face à la pression du groupe par le biais de l'apprentissage interculturel ?
- ♦ Comment éviter l'individualisation des problèmes systémiques, et notamment l'affirmation que le racisme et la discrimination découlent simplement de l'ignorance des citoyens ?
- ♦ Quel degré d'ambiguïté l'apprentissage interculturel peut-il tolérer à notre époque ?
- ♦ L'apprentissage interculturel doit-il être organisé ? Existe-t-il une alternative informelle ?
- ♦ Le dialogue interculturel est-il un outil pour le changement – ou un outil pour socialiser les individus et les rendre aimables ?
- ♦ L'apprentissage interculturel peut-il déboucher sur quoi que ce soit dans un environnement hostile ?

Groupe de travail 3

Reconstruire l'apprentissage interculturel

Modérateur : ANNETTE SCHNEIDER

Rapporteur : BASTIAN KÜNTZEL

La tolérance de l'ambiguïté

Respecter sans comprendre, comprendre que les autres sont dignes d'intérêt, sans le faire savoir. Comprendre d'autres rationalités. Vivre dans l'insécurité. Vivre en sachant que quelque chose ne correspond pas à notre conception de la réalité. La façon dont chacun voit l'Autre est une interprétation qui ne correspond pas forcément à la réalité. La tolérance de l'ambiguïté est le contraire de l'assimilation. Cette compétence interculturelle, qui a fait débat pendant un certain temps, s'avère essentielle. Les sociétés contemporaines exigent la tolérance de l'ambiguïté, tout simplement eu égard à la façon dont la vie se déroule (l'emploi, etc.). Il s'agit d'une compétence vitale, d'une disposition, d'une compétence personnelle. A cela s'ajoute un aspect politique – la culture et les conflits culturels représentent un domaine de conflit, sur lequel les Etats exercent une certaine forme de contrôle. On débat de la fin de la tolérance dans des pays qui ont peu d'influence sur l'économie. Un capital politique indéniable peut en être retiré. La tolérance de l'ambiguïté, considérée en tant que concept culturel, n'est plus à la mode dans la sphère politique. Mais trop de tolérance de l'ambiguïté n'ouvre-t-elle pas la voie à l'indifférence ? Il ne faut pas tout tolérer ! Le choix de tolérer ou pas quelque chose dépend de la situation. C'est un dilemme !

Certains ont souligné qu'en Albanie, les trois groupes religieux cohabitaient pacifiquement. Cela s'explique par le fait qu'ils n'ont jamais mentionné la notion de « tolérance ». Ils ne se toléraient pas les uns les autres, ils se respectaient simplement. La tolérance signifie être différent et penser qu'on est en droit de l'être, contrairement à l'autre, idée qui peut engendrer un conflit.

La relation aux inadéquations

Tout n'est pas compréhensible et parfois tenter de comprendre peut constituer une violation. L'AIC prend rarement en compte la vie

quotidienne des individus. La vie urbaine a toujours été ambiguë. Les individus s'adaptent simplement aux choses. L'AIC est sourd au discours politique. La tolérance signifie aussi « voilà ce que nous sommes et la limite de ce que nous pouvons tolérer ». La tolérance implique aussi le narcissisme.

L'inadéquation conceptuelle montre aussi qu'il faudrait faire référence à la tolérance de l'ambiguïté hors du cadre culturel. Les cadres politiques ou économiques pourraient être plus pertinents. Aborder la tolérance crée des conflits qui reflètent clairement l'inadéquation politique évoquée par Gavan Titley. Il peut toujours y avoir un intérêt politique à encourager la tolérance pour gérer un conflit, une utilisation implicite de l'AIC pour promouvoir la tolérance afin de faire face à un clivage. Il faut des concepts différents car les concepts universels sont obsolètes – ils peuvent même être contre-productifs. Il se peut que nous devions instituer des cadres souples. Il faut s'adapter aux diverses réalités. Nous cherchons à percevoir l'AIC autrement. Il est possible de réfléchir de manière souple s'agissant du concept. Cela peut s'avérer plus difficile sur le plan politique au sein de cette institution.

Nous continuons de chercher une définition de l'AIC tout en sachant qu'elle n'existe pas. Nous avons besoin de vivre avec l'ambiguïté, en pensant qu'il n'existe pas une définition unique. Cela n'a rien à voir avec les méthodes. Cela dépend trop de comment, quand et où on les utilise. Mais quelle en est la signification pour la pratique institutionnelle ? Qu'exigeons-nous des personnes qui demandent des aides ? Qu'attendons-nous d'elles ?

Les séminaires doivent comporter plus de travail thématique ; un travail en prise avec la réalité, pour en développer ensuite le cadre lors du séminaire : comment avons-nous appris ce que nous savons ? Trop nombreux sont les spécialistes de l'AIC qui savent gérer une activité, mais ne savent pas la mettre en relation avec les différentes réalités. On assiste à une simplification abusive.

L'AIC – Reconstruction

Il faut améliorer le dialogue entre la recherche, les animateurs de jeunesse et les décideurs. Qu'en est-il des hiérarchies ? Elles existent aussi au sein du Conseil de l'Europe. Un fossé s'est creusé entre les animateurs et les chercheurs sur la jeunesse. Comment traduit-on des documents en actions pratiques ?

Trouver des issues à l'inadéquation, voilà comment reconstruire. Quelles sont les conséquences de cette nouvelle orientation pour la

pratique du Conseil de l'Europe ? Il faut établir des critères et ne pas éviter la question des valeurs – quelle direction voulons-nous prendre avec l'AIC ? Il est nécessaire de tenir compte du contexte et de l'histoire, de considérer l'AIC hors du cadre culturel (mais dans ce cas, comment appeler l'AIC ?). Il faut évoquer la complexité inhérente aux récits et aux silences et revenir sur la question de la justice sociale. L'harmonie ne signifie pas forcément l'absence de conflit.

La lutte contre le racisme doit redevenir une lutte. Elle a été colonisée par l'apprentissage interculturel. Il faut distinguer les choses sans les séparer. C'est ainsi que s'effectue le processus de reconstruction, en ayant pleinement conscience des choses, de ce qu'elles sont et ne sont pas.

Il faut redéfinir le concept des formateurs pour les qualifier d'éducateurs politiques. Chacun doit en savoir davantage sur le monde et prendre conscience de la façon dont les autres le perçoivent. Quel est le point de départ ? Les formateurs doivent aussi bien se connaître eux-mêmes – quel objectif veulent-ils atteindre ? Il faut aussi revenir à la question de pouvoir et de privilège. L'AIC est nécessaire lorsque la différence justifie la discrimination.

Il faut examiner différentes sphères de travail pour l'AIC, et notamment l'échange de jeunes, facile à mettre en place. Toutefois, la tâche est plus complexe lorsqu'il y a inégalité de pouvoir ou divergence d'opinions politiques. Il ne s'agit plus d'harmonie.

L'idéologie repose moins sur les valeurs défendues que sur leur application, c'est sur ce point qu'il y a désaccord.

Que tirerons-nous de ces discussions ? Quel effet aura le rapport du séminaire ? Le Conseil de l'Europe semble prêt à effectuer des changements. Mais ce séminaire n'est qu'un point de départ. Quelle est donc la prochaine étape ? Faire vivre le débat ? Le rapport pourrait-il amener à des résultats concrets, comme l'identification d'axes de déconstruction ?

Quels critères pourraient permettre d'évaluer une activité d'apprentissage interculturel ?

Comment la Direction de la Jeunesse et du Sport peut-elle garantir la capacité des formateurs à mener l'AIC de façon adéquate ?

Y a-t-il un moyen de simplifier ? Il n'est pas encore temps de le faire.

Groupe de travail 4

L'apprentissage interculturel dans les activités européennes de formation

Modérateur : YAEL OHANA

Rapporteuse : RUXANDRA PANDEA

Les compétences des formateurs et des éducateurs

Après avoir examiné comment redéfinir et remodeler l'apprentissage interculturel, les membres du groupe se sont penchés sur la place actuelle et future de l'AIC dans les activités européennes de formation. Ce rapport ne respecte pas l'ordre chronologique des débats mais se conforme aux conclusions et à leur logique. Les débats se sont principalement axés sur les compétences des formateurs et éducateurs de l'apprentissage interculturel.

1. Quelles sont les compétences requises pour l'apprentissage interculturel ?
2. Comment « former » les formateurs ?
3. Comment rendre les concepts accessibles ?

Les membres du groupe ont reconnu l'apprentissage interculturel comme une approche éducative transversale des stages européens de formation dont les objectifs sont les suivants :

- ♦ ouvrir et renforcer l'esprit critique des jeunes. Avoir un esprit critique aidera les jeunes à explorer différentes théories, concepts, approches et pratiques, et favorisera leur implication aux micro- et macro-niveaux des communautés et des vies des individus, sur la base de leur capacité à choisir leur propre position. Avoir un esprit critique leur permettra de recadrer, reconsidérer et remettre en question leurs propres valeurs et positions ;
- ♦ soutenir et promouvoir les valeurs de la coopération européenne, favoriser la réflexion et élaborer des activités en faveur de ces valeurs ;
- ♦ favoriser la participation égale et active à la vie de la communauté de tous ses membres.

Ils ont ensuite défini que tout stage européen de formation doit :

- ♦ promouvoir les valeurs de la coopération européenne (droits de l'homme, démocratie, primauté du droit, etc.) ;
- ♦ avoir lieu en Europe et/ou avec des participants européens ;
- ♦ se dérouler dans le cadre d'institutions et de programmes européens.

I. Compétences pour l'apprentissage interculturel

Une compétence est la conjonction et le résultat des connaissances, des capacités et des attitudes d'un formateur dans un secteur ou un domaine spécifique.

Le débat s'est orienté moins sur les compétences générales de formation inhérentes à la fonction que sur les compétences pertinentes en relation à l'apprentissage interculturel, et s'est articulé autour des trois éléments constitutifs d'une compétence.

Connaissances

Sur la base de nos expériences de formation, il convient de replacer chaque expérience dans son contexte. Ainsi, les formateurs, qui suivent un processus d'apprentissage tout au long de la vie, sauront accorder l'attention nécessaire à la préparation d'une activité de formation.

Replacer l'expérience de formation dans son contexte implique que toute formation exige une préparation et des connaissances spécifiques. Le formateur doit donc avoir, au minimum, une bonne connaissance générale des récentes discussions, débats et événements politiques et sociaux à l'échelon européen.

Le travail de jeunesse n'est rien de moins qu'une autre forme de travail. Partant, il exige de ceux qui l'effectuent autant de professionnalisme que dans d'autres domaines : être informé des derniers débats dans les sphères universitaires, comme les théories et les concepts concernant notre pratique quotidienne, et en même temps réfléchir activement à ce que cela implique pour notre travail.

Afin de garantir la qualité des programmes éducatifs, il est important de réfléchir à certains aspects qui font partie intégrante des activités spécifiques : une certaine vision des cultures ou une action précise pourrait avoir différentes significations selon les participants et les contextes.

Capacités et attitudes requises

- ♦ l'empathie ;
- ♦ la capacité à évaluer la nature de la dimension interculturelle du groupe cible, c'est-à-dire si elle a trait à des nationalités différentes, des appartenances ethniques différentes ou des lieux de résidence différents (milieu urbain ou rural), entre autres ;
- ♦ conformément aux expériences des membres du groupe de travail, avoir toujours une attitude respectueuse envers soi-même et les stagiaires, eu égard à la vision personnelle du monde, aux limites inhérentes à la culture, aux limites de la « neutralité » et de la tolérance de chacun. Cela implique que les buts et objectifs soient clairement définis, que chacun puisse exprimer son opinion sur les questions abordées, et d'adopter une attitude qui permette à chacun d'être en harmonie avec ses propres valeurs, sans contester l'autre approche. Les formateurs sont dans une position de pouvoir, même si la situation et l'approche sont non formelles. Ils doivent donc avoir conscience qu'il existe le risque, qu'indépendamment de leur volonté, ils « endoctrinent » les stagiaires. Avoir un esprit critique est une compétence clé du formateur et un élément essentiel des stages de formation destinés aux jeunes.

En matière d'apprentissage interculturel, les compétences fondamentales du formateur restent la tolérance de l'ambiguïté et la distance aux rôles sociaux. S'il est important d'être en mesure de faire face à une diversité de perceptions, d'attitudes et de comportements, il l'est tout autant de savoir reconnaître que la tolérance a ses limites.

2. Comment « former » les formateurs ?

La littérature qui s'adresse aux formateurs est conçue pour les aider à faire efficacement leur travail. La tendance à se positionner contre la théorie doit être rejetée et la coopération potentielle entre chercheurs et praticiens devrait être mise en œuvre. Les stages de formation devraient être moins techniques et orientés sur les outils, et viser la formation de penseurs à l'esprit critique. La compétence des formateurs à évaluer eux-mêmes leurs propres besoins de formation et à concevoir des schémas pour le développement de l'auto-apprentissage doit devenir un élément de la formation des formateurs. Il convient de définir des normes européennes en établissant une liste de compétences nécessaires et en reconnaissant le statut de formateur spécialisé dans tel ou tel sujet. Le transfert et la reconnaissance d'une telle norme au niveau national s'inscrit comme une priorité.

Les discussions plénières ont abordé l'évaluation des formateurs : qui les évalue, comment et qu'implique une telle mesure dans l'éducation non formelle ? L'éducation non formelle a des avantages : absence de hiérarchie, évaluations et indicateurs précis de la performance professionnelle, et possibilités d'intégration et d'évolution. L'éducation non formelle n'en est pas pour autant dépourvue de normes ; le système d'évaluation et de récompense de la qualité est simplement différent. Si l'objectif est la reconnaissance, il faut pouvoir établir des normes de qualité visibles et compréhensibles.

Aujourd'hui, l'offre de formation dans le secteur de la jeunesse est importante, mais pas forcément bien orientée. Il faut donc améliorer l'évaluation des besoins aux niveaux européen et local, et prévoir la formation continue des porteurs de projet en matière d'analyse sociale – qui pourrait être utilisée plus efficacement dans la conception des projets.

3. « Traduire » les concepts

Si nous voulons développer l'esprit critique et les compétences, il faut établir un lien entre concept et pratique. En conséquence, les formateurs doivent contribuer au processus de traduction de ce qui pouvait être, à une époque, un discours « académique » en une pratique quotidienne de la société.

Groupe de travail 5

Réunir la recherche et l'action

Modérateur : MARIA KOUTATZI

Rapporteuse : RUZANNA IVANYAN

Orientation

A l'issue d'une courte session de réflexion sur les éventuels points à aborder, les membres du groupe ont établi la liste de questions ci-dessous :

- ♦ Qui a besoin de la recherche ? Qui comprend et utilise la recherche ?
- ♦ Faut-il faire le point sur les actions basées sur la recherche / le nouveau discours ?
- ♦ Comment provoquer (exiger) des résultats concrets qui peuvent nécessiter d'autres recherches et une révision / une actualisation de la théorie ?
- ♦ Qu'en est-il du système d'évaluation ?
- ♦ Faut-il un lieu unique pour une recherche de qualité ?
- ♦ Quelle analyse politique et socio-économique de la situation ?
- ♦ Où recherche et action se rencontrent-elles ? Sont-elles dans des positions égales ?
- ♦ Qui est à l'origine de ces rencontres ?
- ♦ Intérêt de la recherche-action ?
- ♦ Qu'en est-il de la qualité de la recherche ? Elle est très faible concernant le travail de jeunesse et faible concernant la jeunesse.

Plusieurs types de recherche ont été identifiés : la recherche universitaire, la recherche politique et la recherche que mènent les praticiens pour apprécier et évaluer les projets. Les praticiens se chargent parfois eux-mêmes de la recherche, sans toutefois parler à ce sujet de « recherche ».

On pourrait également faire une distinction par rapport aux questions examinées, aux sujets traités, au contenu, à la méthodologie utilisée ou à l'impact des recherches.

Qui a besoin de la recherche ? C'est un champ à étudier. Le Conseil de l'Europe considère qu'une évaluation de l'impact de l'AIC serait utile et qu'il convient de revoir les méthodes appliquées dans l'AIC. L'idée de créer un centre de connaissances est séduisante si l'on y voit un espace où peuvent s'échanger les opinions, mais sa mise à jour exige que quelqu'un s'en charge.

En quoi la recherche est-elle européenne ? La spécificité de la recherche européenne tient autant des sujets examinés que des personnes qui l'effectuent. Jusqu'à présent, la recherche sur l'AIC a été menée suivant des considérations spécifiques liées à la culture, au genre ou à la zone géographique, ce qui en réduit considérablement la portée. Il convient donc de l'élargir.

Où recherche et action se rencontrent-elles ?

Sont-elles dans des positions égales ? Qui est à l'origine de ces rencontres ? Doivent-elles se rencontrer ? Oui. La recherche restera très abstraite faute d'être mise en relation avec la pratique.

Doivent-elles être sur un pied d'égalité ? On devrait leur accorder la même attention.

Dans certains pays, les praticiens dirigent les programmes ; dans d'autres contextes, ce sont les chercheurs. Leurs rôles sont différents, ce qui a aussi son importance pour le financement. La dimension politique ne doit pas être sous-estimée, et la question de pouvoir diffère selon les pays.

Parfois, la rencontre de la recherche et de la pratique se matérialise en une personne, lorsque celle-ci cumule plusieurs rôles.

La recherche et la pratique peuvent également se rencontrer pendant l'évaluation de l'impact des activités sur la société.

Outils pour l'évaluation (outils de recherche)

Rares sont les outils permettant d'évaluer l'impact de l'AIC – hormis les questionnaires remplis en début et en fin de stage. Il existe l'IDI, mais son coût est élevé. On pourrait peut-être s'en inspirer, ou encore créer des applications et des études pilotes. Parallèlement, un certain nombre d'outils sociologiques sont inutilisés. C'est un autre terrain sur lequel la pratique et la théorie pourraient se rencontrer.

Une solution pourrait consister à demander au groupe d'experts d'examiner avec soin l'ensemble des méthodes afin de développer quelques outils pour l'évaluation de l'impact de l'AIC.

Le rôle du Conseil de l'Europe

- ♦ La visibilité du Conseil de l'Europe est quasi nulle en Europe.
- ♦ Les droits de l'homme : c'est la valeur qui distingue le Conseil de l'Europe des autres institutions.
- ♦ Il faut mettre en place une évaluation à long terme de l'impact des activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'AIC.

PARTICIPANTS

ALBANIE

Anjeza Xhaferaj
Voice of Muslim Women
Tirana

ALLEMAGNE

Andreas Karsten
Frankly Speaking – Training and Development
Berlin

Bastian Küntzel
CISV – International

AZERBAÏDJAN

Nadir Kamaladdinov
International Caucasus
Foundation on Minority Issues
Baku

Pervana Mammadova
YUVA Humanitarian Centre
Baku

BÉLARUS

Volha Samusevich
Hospitality Club
Minsk

BELGIQUE

Izabela Jurczik
Fédération européenne
pour l'apprentissage interculturel
Bruxelles

Pedro Chaltein Almeida Gontijo
Secrétariat international
de Service Civil International
Anvers

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Steve Powell
proMENTE
Sarajevo

ESPAGNE

Jamil Majid
Zarya
Madrid

GRÈCE

Maria Koutatzi
Nea Halkidona

HONGRIE

Balázs Piltman
Fekete Sereg Youth Association
Nagyvázsony

Rita Kandikó

Fekete Sereg Youth Association
Nagyvázsony

Davit Mikeladze

Students' Youth Union, Batumi, Géorgie
Budapest

JORDANIE

Susanne Shomali
Amman

MOLDOVA

Mariana Miron
Parlement européen des jeunes
Chisinau

PORTUGAL

Bruno Antonio
Youth for Exchange and Understanding
Loures

Teresa Cunha

Action for Justice and Peace
College of Education of Coimbra
Coimbra

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Jana Tikalova
*OPIM – Organisation Supporting
the Integration of Minorities*
Prague

ROUMANIE

Alexandra Florea
Komunitas Association
Bucarest

Anca Ruxandra Pandea
Baraka Social Cultural University
Bucarest

ROYAUME-UNI

Mohammed Dhalech
Centre for Local Policy Studies
– Edge Hill University
Carlisle

RUSSIE

Ruzanna Ivanyan
NGO Youth Information Centre
Saint-Petersbourg

SLOVAQUIE

Yael Ohana
*Frankly Speaking – Training and
Development*
Bratislava

SUÈDE

Danilo Brozovic
Internationella Arbetslag
Stockholm

UKRAINE

Kateryna Shalayeva
Young Women's Lobby – Network
Kiev

Nadiia Kotsiubailo
*V.I. Vernadsky Taurida National
University,*
Management Department
Local Committee of International
Student
Organisation AIESEC in Simferopol
Simferopol

Svitlana Tymchenko
Trainers Association of Ukraine
Kiev

INTERVENANTS

Gavan Titley
The National University of Ireland
Maynooth, Co. Kildare
Irlande

Dr Hendrik Otten
IKAB – Bildungswerk e.V.
Bonn
Allemagne

RAPPORTEUSE

Ingrid Ramberg
Stockholm
Suède

SECRETARIAT

Rui Gomes
Chef de l'Unité éducation et formation

Zsuzsanna Szelényi
Directrice adjointe

Annette Schneider
Conseillère pédagogique

Iris Bawidamann
Conseillère pédagogique

Nadina Lyamour-Bajja
Conseillère pédagogique

Zsuzsanna Molnár
Assistante

PROGRAMME

L'apprentissage interculturel dans le travail européen de jeunesse :
quelles voies pour l'avenir ?

Centre européen de la jeunesse de Budapest, 28-29 novembre 2007

Séminaire sur le rôle de la théorie et de la pratique de l'apprentissage
interculturel dans le travail européen de jeunesse et son rôle dans la
politique et le programme de jeunesse du Conseil de l'Europe

Mercredi 28 novembre

- 09:30 Ouverture du séminaire par *Antje Rothemund*,
Directrice exécutive du Centre européen de la Jeunesse de
Budapest
- 09:40 Introduction au séminaire : cadre, buts, objectifs et
programme
par *Rui Gomes*, Chef de l'Unité éducation et formation de la
Direction de la Jeunesse et du Sport
- 10:05 Rencontre des participants et premiers échanges d'idées sur
l'apprentissage interculturel et les attentes vis-à-vis de la
formation
- 10:45 Pause
- 11:15 Le rôle de l'apprentissage interculturel dans le travail de
jeunesse d'aujourd'hui,
intervention de *Hendrik Otten*, Institut für angewandte
Kommunikationsforschung in der Außerschulischen Bildung
(IKAB)
- 12:00 Observations et discussion sur l'intervention précédente
- 13:00 Déjeuner
- 14:30 L'apprentissage interculturel : « Plastic, Political and
Contingent? »
intervention de *Gavan Titley*, National University of Ireland
- 15:15 Observations et discussion sur l'intervention précédente
- 16:00 Pause
- 16:30 Suite de la discussion, sur la base de courtes présentations
- 18:00 Conclusions préliminaires et identification des questions à
approfondir
- 19:00 Dîner

Jedi 29 novembre

- 09:30 Résumé de la journée précédente
- 10:00 Groupes de travail, sur les sujets suivants :
 1. Le rôle et la fonction de l'apprentissage interculturel
 2. L'apprentissage interculturel, l'éducation interculturelle et le dialogue interculturel
 3. Reconstruire l'apprentissage interculturel
 4. L'apprentissage interculturel dans les activités européennes de formation
 5. Réunir la recherche et l'action
- 11:00 Pause
- 11:30 Groupes de travail (suite)
- 13:00 Déjeuner
- 14:30 Conclusion du travail en groupes
- 15:00 Présentation des conclusions des Groupes de travail
- 16:30 Pause
- 17:00 Conclusions par *Ingrid Ramberg*, Centre multiculturel de Botkyrka, rapporteuse générale
- 17:30 Evaluation
- 18:00 Clôture du séminaire

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Weihburggasse 26
A-1010 WIEN
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy

202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

Swets Blackwell A/S
Jagtvej 169 B, 2 Sal
DK-2100 KOBENHAVN O
Tel.: (45) 39 15 79 15
Fax: (45) 39 15 79 10
E-mail: info@dk.swetsblackwell.com

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
F-93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: jprausis@netplus.ch

Adeco – Van Diermen

Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 06
E-mail: mvandier@worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

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

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10

E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Depuis la création du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe en 1972, l'apprentissage interculturel est au cœur de ses activités, et notamment celles tenues dans ses Centres européens de la Jeunesse de Strasbourg et de Budapest. Il existe quantité de définitions de l'apprentissage interculturel mais une seule conception partagée de son rôle : il est indispensable à tout citoyen pour pouvoir évoluer dans nos sociétés multiculturelles, s'acquitter correctement de ses tâches et prendre pleinement part au développement social. Le dialogue interculturel est une autre priorité de l'action du Conseil de l'Europe, qu'est venue couronner l'adoption du Livre blanc sur le dialogue interculturel en 2008.

Le séminaire dont ces pages rendent compte avait été organisé par la Direction de la Jeunesse et du Sport pour faire le point sur l'état de la théorie et de la pratique interculturelles dans le travail de jeunesse, et sur la relation entre apprentissage interculturel et dialogue interculturel. En plus du rapport complet d'Ingrid Ramberg, la publication inclut deux articles qui ont laissé leur empreinte sur le rôle de l'apprentissage interculturel dans les pratiques de l'éducation non formelle :

- une version révisée des « Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres », par le Dr Hendrik Otten ;
- « Plastic, Political and Contingent », par le Dr Gavan Titley.

Cette publication constitue par ailleurs un recueil complet des principaux discours sur l'apprentissage interculturel dans le travail de jeunesse, ainsi que des nombreuses et inévitables questions qu'il soulève.



Le Conseil de l'Europe compte 47 Etats membres, couvrant pratiquement l'intégralité du continent européen. Son ambition est de développer des principes démocratiques et juridiques communs basés sur la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection des personnes.

ISBN 978-92-871-6969-3



€29/US\$58



Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe
www.coe.int/youth
youth@coe.int