

Le dialogue interculturel sur les campus universitaires

sous la direction de Sjur Bergan et Jean-Philippe Restoueix

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise :
Intercultural dialogue on Campus
ISBN 978-92-871-6503-9

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

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

Couverture : Service de la Production des Documents et des Publications,
Conseil de l'Europe
Mise en page : Ogham

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

ISBN 978-92-871-6502-2
© Conseil de l'Europe, mars 2009
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

Préface	7
<i>Gabriele Mazza</i>	
Introduction	9
<i>Sjur Bergan</i>	
Le dialogue interculturel dans l'espace européen de l'enseignement supérieur	17
<i>Edo Poglia, Manuel Mauri-Brusa, Tatiana Fumasoli</i>	
Dialogue interculturel et démocratie : de nouvelles valeurs pour l'enseignement supérieur	77
<i>Fatou Sarr</i>	
Déterminer les causes et les conséquences des conflits interculturels	85
<i>Ian Law</i>	
Le dialogue interculturel euro-méditerranéen	105
<i>Enric Olivé-Serret</i>	
Cultiver le dialogue interculturel à l'université européenne Viadrina de Francfort-sur-l'Oder, en Allemagne	115
<i>Gundula Gwenn Hiller</i>	
Le dialogue interculturel sur le campus universitaire	123
<i>Vladimir Filippov</i>	
Le dialogue interculturel dans « l'ex-république yougoslave de Macédoine » : comment l'instaurer ?	129
<i>Qatip Arifi</i>	
L'interculturalité : de multiples facettes	137
<i>Anne-Marie Mallet</i>	
Le dialogue interculturel sur le campus universitaire	145
<i>Bernd Wächter</i>	
Les auteurs	153
Annexe I : Livre blanc sur le dialogue interculturel – « Vivre ensemble dans l'égalité »	157
Annexe II : Déclaration par le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR) sur la contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel	219

Statistiques et tableaux

Statistiques

1	Provenance des étudiants étrangers dans l'ensemble des pays C34	27
2	Part des étudiants étrangers dans chaque pays C34 sur l'ensemble des étudiants étrangers en C34	29
3	Part (en %) des étudiants étrangers sur l'ensemble des étudiants dans les pays C34 selon la provenance	30

Tableaux

1	Etudiants étrangers dans les pays C34 de 2002 à 2005	28
2	Variation du pourcentage des étudiants étrangers de 2002 à 2005 dans les pays C34	29
3	Pourcentage d'étudiants étrangers provenant des 10 nationalités numériquement les plus importantes sur le total des étudiants étrangers dans le pays.	31
4	Etudiants étrangers de et vers des pays (partiellement ou totalement) francophones (index de représentation)	32
5	Etudiants étrangers de et vers des pays (partiellement ou totalement) germanophones (index de représentation)	33
6	Etudiants étrangers de et vers des pays nordiques	33
7	Etudiants étrangers de et vers la Suisse et les pays limitrophes	34

Préface

Gabriele Mazza

Directeur de l'éducation et des langues

Le présent ouvrage sur « Le dialogue interculturel sur les campus universitaires » s'inscrit naturellement dans la série de publications du Conseil de l'Europe sur l'enseignement supérieur. En mai 2008, le Conseil de l'Europe a adopté un Livre blanc sur le dialogue interculturel qui met en évidence l'intérêt que l'Organisation porte depuis longtemps à ce sujet. La mise en œuvre des orientations du Livre blanc passe par l'éducation, préalable au bon fonctionnement des institutions démocratiques. La série « Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe », qui s'enrichit d'un onzième volume, illustre bien le lien étroit qui existe entre les réformes structurelles et la place de l'enseignement supérieur dans les sociétés modernes.

L'ouvrage traite du dialogue interculturel sur les campus universitaires ; en effet, les établissements d'enseignement supérieur ne sauraient préparer des étudiants au dialogue interculturel dans la société s'ils ne sont pas capables de le pratiquer eux-mêmes, au sein de la « société » qu'ils constituent.

La réalisation de cet ouvrage est en soi un exercice de dialogue interculturel puisque ses auteurs viennent eux-mêmes de toute l'Europe (sauf pour l'un d'entre eux, qui est originaire d'Afrique et a une excellente connaissance de l'enseignement supérieur européen). Certains des points de vue exprimés risquent de ne pas faire l'unanimité, ce qui montre que le dialogue interculturel consiste notamment à entendre le point de vue d'autrui. Les opinions exprimées ici sont naturellement celles des auteurs ; elles ne sauraient en aucun cas engager la responsabilité du Conseil de l'Europe.

Que soient remerciés ici tous ceux qui ont contribué à l'organisation de la conférence et à la réalisation de l'ouvrage qui en découle : les auteurs, mais aussi le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR), et en particulier son président, Radu Damian, et son vice-président, Virgílio Meira Soares. Je remercie également mes collègues de la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche – Sophie Ashmore, Katia Dolgova-Dreyer, Jean-Philippe Restoueix et Mireille Wendling, sans oublier Christine Keller, stagiaire dans la division au printemps 2008 – ainsi que le chef de notre Service de l'enseignement supérieur et de l'enseignement de l'histoire, Sjur Bergan, qui est aussi le responsable de la série « Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe ».

Introduction

Sjur Bergan

L'idée du campus universitaire comme lieu de dialogue interculturel peut paraître relativement nouvelle, mais elle est en réalité aussi ancienne que l'université elle-même. A l'exception peut-être de l'Eglise, aucune institution n'est plus internationale que l'université, qui, dès ses débuts, a répondu à une quête internationale de connaissances et, espérons-le, de sagesse. En ce sens elle ignorait les frontières nationales et s'affranchissait des distances à une époque où voyager représentait pourtant un gros investissement personnel et matériel¹.

La diversité culturelle ne se réduit pas à la pluralité des nationalités, celle-ci n'en étant qu'une des composantes. Si l'université médiévale était multinationale, elle était relativement homogène sous d'autres aspects. Entre autres, elle était essentiellement masculine, les femmes n'étant guère présentes que dans les pensées des étudiants et dans leurs chansons. A ses origines, l'université était une institution masculine, ce qu'elle demeurera des siècles durant.

A ses débuts, l'université était aussi relativement homogène du point de vue de l'origine sociale des étudiants et des enseignants, c'est-à-dire relativement élitiste. L'ère de l'enseignement supérieur de masse ne remonte guère qu'aux années 1960, voire plus tard dans la plupart des pays européens. Les bourses étant rares, la majorité des étudiants venaient de familles aisées qui pouvaient offrir une éducation formelle au moins à un fils. Autrement dit, si les conditions pour entrer à l'université étaient moins exigeantes qu'aujourd'hui en termes de connaissances, l'université médiévale était loin d'être représentative de la société de l'époque, même si certaines couches moins privilégiées ont pu accéder à l'éducation grâce à l'Eglise.

On ne saurait oublier que, malgré la diversité nationale, les premières universités étaient aussi relativement homogènes du point de vue culturel. L'éventail des disciplines universitaires était restreint : théologie, droit, médecine et humanités. Il est intéressant de noter qu'à l'exception de la dernière ces disciplines sont à l'origine des professions réglementées². Dans toutes les disciplines, la culture universitaire était internationale mais relativement homogène. Même si les étudiants et les enseignants venaient de pays européens différents – très rarement d'autres continents –, la culture universitaire faisait ressortir leurs points communs alors même que dans de nombreuses villes universitaires les étudiants avaient tendance à se regrouper par « nation ».

1. Voir Nuria Sanz et Sjur Bergan (sous la direction de) : *L'héritage des universités européennes* (deuxième édition, Strasbourg 2006 : Editions du Conseil de l'Europe, série « Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe », vol. 7).

2. Même si le nombre de professions réglementées est aujourd'hui beaucoup plus important et varie d'un pays à l'autre.

Lorsqu'ils voyageaient, les étudiants et les enseignants pouvaient employer la même langue : le latin. Le latin n'étant la langue maternelle d'aucun d'entre eux, tous les étudiants devaient être au moins bilingues, mais le monde de l'enseignement supérieur n'encourageait pas pour autant une grande diversité linguistique. S'il l'a fait, cela a été à un certain moment de son histoire par la redécouverte d'une langue ancienne, le grec, et non par l'étude de langues vivantes. Pour ne citer que quatre exemples, la grammaire espagnole d'Antonio de Nebrija date de 1492, la première grammaire lituanienne remonte à 1653-1654, l'INALCO, l'Institut national français des langues et civilisations orientales, a été créé en 1795³, et les Européens ont découvert la diversité linguistique de l'Inde ainsi que le lien entre le sanskrit et les langues européennes classiques et modernes environ à la même époque. Toute la culture universitaire n'était pas d'origine européenne : la contribution d'intellectuels arabes au développement de la connaissance et de la compréhension était considérable et appréciée de l'Europe.

L'université médiévale pouvait donc devenir un lieu de dialogue interculturel, ce qu'elle n'a fait que très partiellement. En ce sens, elle n'a guère été la tour d'ivoire du savoir mais plutôt le miroir fidèle de la société dont elle faisait partie. Cette société était plus diverse socialement et culturellement qu'elle, mais elle n'accordait pas d'importance à sa diversité. Elle était au contraire extrêmement normative et avait des idées claires et largement incontestées sur les expressions valables ou non des points de vue culturel et linguistique.

Loin d'être une tradition séculaire, l'attachement à la diversité est un phénomène relativement nouveau qui n'est pas universellement acquis. Il suffit de consulter un quotidien, et souvent ses pages locales et régionales, pour voir que le discours officiel qui tente de valoriser la diversité ne correspond pas au discours populaire et populiste – que l'idée voulant que l'on ait tous les mêmes droits et que l'on soit égaux, quelles que soient nos différences, dérange. Un certain discours populiste cherche aussi à faire une distinction entre ceux qui sont légèrement différents et ceux qui sont véritablement différents, ce pourquoi les langues germaniques ont des termes comme *Fernkulturelle*⁴.

La société d'aujourd'hui n'est guère imaginable sans les vastes contacts noués par-delà les frontières. L'homogénéité culturelle d'un pays appartient au passé malgré les nostalgiques qui voudraient la faire revivre. La question n'est pas de savoir si quelques pays, si tant est qu'il y en ait eu, étaient culturellement et linguistiquement homogènes – il suffit de se rappeler que ce n'est qu'avec la Révolution française que le français s'est propagé dans toutes les couches de la population –, mais de montrer que la diversité culturelle et linguistique de la population transparaisait rarement dans la vie nationale et dans l'idéologie officielle, ce en quoi la société moderne est différente.

3. Bien qu'il se situe dans le prolongement d'une école d'interprétation fondée par Colbert en 1669.

4. Littéralement « distant culturellement ». *Fernkulturell* est la forme allemande, mais il existe des termes analogues dans d'autres langues germaniques.

L'intérêt de la diversité culturelle est très certainement lié à celui que présente l'être humain. Si l'importance accordée à l'homme n'est pas nouvelle, elle prédomine depuis relativement peu de temps. On ne peut que se réjouir que le Conseil de l'Europe, qui garantit la dignité individuelle en défendant les droits de l'homme et en assumant le rôle de dépositaire de la Convention européenne des droits de l'homme adoptée en 1950, ait été le premier à promouvoir le dialogue interculturel. En 2007, le Comité des Ministres a adopté un Livre blanc sur le dialogue interculturel au titre annonciateur : « Vivre ensemble dans l'égalité ». Ce Livre blanc⁵ reconnaît pleinement l'importance de l'éducation pour favoriser le dialogue interculturel. Il jette les bases des travaux futurs du Conseil en matière de promotion du dialogue interculturel et a également été influencé par les activités de l'Organisation dans ce domaine. A titre d'exemple, on peut citer la Déclaration sur le rôle de l'enseignement supérieur dans la promotion du dialogue interculturel, adoptée par le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR) en 2006 et reproduite à l'annexe II.

Notons que le Livre blanc considère le dialogue interculturel comme un échange de vues ouvert, fondé sur la compréhension réciproque et le respect entre des individus et des groupes d'horizons et de patrimoines ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents. Il affirme que ce dialogue opère à tous les niveaux, au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde, et ne peut se développer que si certaines conditions préalables sont réunies. Il explique que, pour faire progresser le dialogue interculturel, il faut adapter à de nombreux égards la gouvernance démocratique de la diversité culturelle, renforcer la citoyenneté démocratique et la participation, enseigner les compétences interculturelles, créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou étendre ceux qui existent, et donner enfin à ce dialogue une dimension internationale.

Cet ouvrage et la conférence dont il est issu envisagent le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement et la promotion du dialogue interculturel de manière plus détaillée que le Livre blanc, qui s'attachait quant à lui à tous les domaines de travail du Conseil de l'Europe, notamment en présentant le campus universitaire comme le lieu privilégié du dialogue interculturel. Certes, ce n'est pas le seul rôle que l'enseignement supérieur joue dans sa promotion, et une contribution ultérieure aura pour objectif de penser ce rôle comme acteur des sociétés dont il est partie prenante. Ce qui arrive sur les campus est néanmoins une « pré-condition » du rôle que devrait jouer l'enseignement supérieur. Dans l'esprit du Livre blanc, le dialogue interculturel sur les campus est un des exemples du dialogue au sein de la société dans son ensemble.

En raison du caractère international de l'enseignement supérieur et du fait que la société que l'on observe sur un campus donné à un moment précis est selon toute vraisemblance temporaire, le dialogue sur le campus est aussi un dialogue entre des groupes et des sociétés, chacun ayant des appartenances multiples. On ne peut

5. Le livre est reproduit à l'annexe I du présent ouvrage et est également disponible sous forme électronique : www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/WhitePaper_final_revised_fr.pdf.

enseigner le dialogue interculturel sans le pratiquer. L'enseignement supérieur ne peut encourager ce dialogue dans la société s'il ne l'intègre pas dans ses structures et dans son fonctionnement. Il ne peut se faire le chantre du dialogue interculturel s'il ne le met pas en pratique. Nul, individu ou institution, ne peut prêcher la vertu et pratiquer le vice et espérer demeurer crédible.

Pour étudier le dialogue interculturel sur les campus universitaires, le Conseil de l'Europe a fait appel à des universitaires issus de différents milieux institutionnels européens exerçant toute une série de responsabilités et à une éminente universitaire d'origine africaine ayant une expérience de l'enseignement supérieur européen. Les intervenants viennent aussi de différents horizons institutionnels dans lesquels ils ont des responsabilités diverses. Les lecteurs risquent de trouver des points de vue qu'ils ne partagent pas, ou parfois des positions qu'ils partagent. Mais tel est le défi du dialogue interculturel : confronter les points de vue, y compris ceux les plus éloignés les uns des autres. Cette confrontation d'idées est aussi une manière d'être des citoyens responsables de sociétés démocratiques. Rappelons que les points de vue exprimés sont ceux des auteurs et n'engagent pas la responsabilité du Conseil de l'Europe. La position officielle de ce dernier a été exprimée dans le Livre blanc.

La longue contribution d'Edo Poglià, de Manuel Mauri-Brusa et de Tatiana Fumasoli, qui a posé la thématique de la conférence, donne une vue d'ensemble de la place et du rôle du dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. L'article repose sur des travaux menés à l'Università della Svizzera Italiana de Lugano, renommée pour son enseignement et ses recherches sur le dialogue interculturel. Il étudie le rapport entre l'internationalisation de l'enseignement supérieur, par la mobilité universitaire en particulier, et le dialogue interculturel, et précise que même à l'heure où la mobilité est grande, dans les 34 pays européens étudiés, près de la moitié des étudiants étrangers viennent d'un autre pays européen. Les étudiants originaires d'Asie et d'Afrique représentent un contingent à peu près identique. L'article précise que l'interculturel ne doit pas être un « luxe » que le personnel et les institutions peuvent mettre en œuvre en sus de leurs activités si le temps et les ressources le leur permettent. Au contraire, il doit faire partie intégrante de la mission de l'enseignement supérieur. Les auteurs examinent aussi la manière dont la « multiculturalité » peut enrichir le contenu de l'enseignement. L'une des forces de l'article est de traiter des deux aspects essentiels de la mission universitaire, à savoir l'enseignement et la recherche, sous l'angle du dialogue interculturel.

Fatou Sarr traite des questions relatives au dialogue interculturel d'un point de vue africain, et plus précisément sénégalais, en tant que femme et universitaire. Elle critique certaines attitudes de l'Europe envers l'Afrique et décrit aussi les enjeux du campus interculturel dans un contexte universitaire en prenant comme exemple sa propre université, l'université Cheikh Anta Diop. Cette université compte quelque 50 000 étudiants représentant 40 nationalités et bon nombre des associations actives en son sein présentent une composante identitaire. Fatou Sarr souligne en particulier la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur d'entretenir des liens étroits avec le reste de la société.

Ian Law examine les sources des conflits interculturels et leurs effets. Il recense trois grandes catégories de conflit interculturel : les formes historiques durables d'hostilité, les nouvelles formes d'hostilité et l'ignorance culturelle quotidienne, et il affirme avec force que les conflits interculturels ne sont ni naturels ni primordiaux. Dans la deuxième partie de son article, il examine plus en détail les enseignements tirés de l'expérience de la lutte contre le racisme et les enjeux en la matière, ainsi que l'eurocentrisme qui prévaut sur les campus du Royaume-Uni, favorisé en partie par la loi (amendée) de 2 000 sur les relations raciales. Il évoque en particulier la « boîte à outils » de Leeds à l'élaboration de laquelle il a contribué activement.

La contribution d'Enric Olivé-Serret porte sur un sujet présentant un intérêt particulier pour le débat politique actuel en Europe et pour les initiatives prises par le Conseil de l'Europe en matière de dialogue interculturel, à savoir le dialogue euro-méditerranéen. La région méditerranéenne est certes le lieu de rencontre de traditions culturelles, politiques, linguistiques et religieuses diverses, mais elle présente aussi des lignes de fracture. Ces conflits ont une incidence sur les universités, comme le montre Enric Olivé Serret dans son article lorsqu'il parle de la situation des femmes, du conflit israélo-palestinien et du statut de la religion et de l'expression religieuse. Il étudie la coopération en réseau des universités de la région méditerranéenne, qui repose sur la Déclaration de Tarragone de 2005, et met en évidence une série de défis à relever et d'opportunités à saisir.

Gundula Gwenn Hiller décrit le dialogue interculturel dans un contexte géographique et historiquement bien circonscrit, à savoir celui de l'université européenne Viadrina. Cette université allemande, située à la frontière germano-polonaise, a pour objectif de compter 30 % environ d'étudiants polonais, estimant qu'un effort particulier s'impose pour promouvoir le dialogue entre les deux grands groupes d'étudiants, allemands et polonais, et y associer également les 10 % environ d'étudiants originaires d'autres pays. Comme l'auteur le précise, ce n'est pas parce que des personnes de pays et d'origine divers se rencontrent dans un cadre institutionnel donné que la compétence interculturelle est automatique. Les institutions internationales doivent mettre au point des stratégies particulières pour sensibiliser leurs membres et favoriser la communication interculturelle. L'université européenne Viadrina a d'ailleurs reçu, en mars 2008, le prix de l'apprentissage interculturel en Allemagne.

Vladimir Filippov, recteur de l'Université russe de l'amitié entre les peuples et ancien ministre de l'Education de la Fédération de Russie, décrit le contexte inhabituel dans lequel s'inscrit son institution. L'accueil d'étudiants étrangers est primordial pour cette université qui, sous le nom de l'université Patrice Lumumba, a été créée dans le but précis de dispenser un enseignement supérieur à des étudiants étrangers originaires notamment d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Les 28 000 étudiants représentent quelque 130 à 140 pays, y compris la Fédération de Russie. L'université a adopté un « programme global d'internationalisation » qui comprend des mesures propres à introduire la sensibilisation interculturelle dans l'enseignement et la recherche ainsi que dans les activités extra-universitaires. Les

étudiants partagent leur chambre avec un étudiant d'un autre pays et sont tenus, quelle que soit leur spécialité, d'étudier une langue étrangère. Toute une gamme de langues européennes est proposée ainsi que l'arabe et le chinois, et les étudiants étrangers doivent naturellement apprendre le russe, langue dans laquelle l'enseignement est dispensé. L'université tient aussi à mettre en avant son caractère international par l'intermédiaire de manifestations culturelles.

Qatip Arifi examine les enjeux du dialogue interculturel dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » de son point de vue de membre de l'université de l'Europe du Sud-Est de Tetovo, institution créée tout particulièrement pour favoriser les relations entre les deux grands groupes du pays et offrir à ces groupes des programmes dans leurs principales langues ainsi qu'en anglais. Il oppose la politique d'inclusion culturelle de son université à ce qu'il considère comme des politiques de « non-inclusion » dans la principale institution publique du pays. Il établit aussi des parallèles entre la difficulté d'instaurer un dialogue interculturel sur le campus et les tensions entre les groupes dans la société, montrant ainsi directement l'interaction qui existe entre les milieux universitaires et la société dont ils font partie. Il précise que, si la démocratie implique la règle de la majorité, elle suppose aussi au préalable que les groupes majoritaires et minoritaires se fassent confiance. En conclusion, il formule toute une série d'objectifs et de conditions à remplir pour que le dialogue interculturel puisse avoir lieu.

Dans son article, Anne-Marie Mallet examine les multiples facettes de l'interculturalisme d'après son expérience dans une université française, Paris V Descartes, et celle de deux autres universités parisiennes qui ont décidé d'unir leurs efforts pour dispenser un cours préparatoire aux nouveaux étudiants étrangers afin de les aider à s'intégrer. Le programme met l'accent sur l'apprentissage du français et sur la connaissance de la culture et de la société de l'Europe en général, et de la France en particulier. Les cours de langue accordent la priorité aux besoins des étudiants et le français occupe une place importante dans une optique professionnelle et universitaire. Le programme se distingue par le fait que les étudiants jouent un rôle important dans son organisation et son déroulement, et bénéficie de l'expérience et des propositions d'amélioration de tous ceux qui l'ont déjà suivi. Dans la deuxième partie de son article, Anne-Marie Mallet étudie l'effet de la généralisation de l'enseignement supérieur sur les universités françaises du point de vue de l'évolution de la culture et de la participation institutionnelles. Elle examine aussi les conséquences de la loi de 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, en particulier en ce qui concerne la réforme des conseils des universités et le recrutement du corps enseignant.

Dans son article, le dernier de ce volume, Bernd Wächter s'inspire du rapport qu'il a rédigé pour la conférence en sa qualité de rapporteur général, mais aussi de sa très riche expérience des problèmes interculturels dans l'enseignement supérieur en tant que directeur de l'ACA (Academic Cooperation Association). Plutôt que de résumer les autres contributions, il les réunit en un ensemble cohérent dans un

texte analytique plus que descriptif. Il présente 10 conclusions qui ont débouché sur les recommandations adoptées par la conférence.

Les deux annexes évoquées ci-dessus, à savoir le Livre blanc du Conseil de l'Europe et la déclaration du CDESR sur la contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel, sont des textes de référence qui entendent stimuler la réflexion.

Ce volume a des ambitions multiples. Il se propose en particulier de sensibiliser le lecteur, de favoriser la réflexion et de suggérer des actions à ceux qui pensent que l'enseignement supérieur est essentiel aux sociétés modernes et que l'un des principaux défis auxquels ces sociétés sont confrontées est de savoir comment apprendre à vivre ensemble dans le respect de la dignité et de l'égalité – par-delà les différences culturelles, linguistiques, religieuses, sociales et nationales. Nous sommes prêts à reconnaître que nous sommes constitués d'identités multiples et à nous les approprier : nous sommes citoyens de notre ville, de notre région, de notre pays, de l'Europe et du monde, nous parlons une ou plusieurs langues, nous appartenons à une communauté religieuse ou nous inscrivons dans une mouvance donnée, nous sommes membres d'une ou de plusieurs associations ou sommes universitaires et représentons une discipline particulière. Ce ne sont là que quelques-unes des facettes de notre identité. Cependant, nos identités multiples peuvent aussi être sources de problèmes, notamment dans les cas de conflits qui incitent à mettre en avant une facette particulière. Si l'avenir de tout un chacun semble déterminé par la langue parlée dans l'enfance, il faut aussi beaucoup de courage et de dévouement pour revendiquer une appartenance à une communauté religieuse, à un groupe politique, à tel ou tel groupe particulier.

Néanmoins, nos identités multiples sont aussi sources d'espoir pour le dialogue interculturel, car il va sans dire que se cantonner à la connaissance de sa seule langue maternelle est aussi une façon de réduire son univers alors que l'ouverture au monde et l'apprentissage d'autres langues élargissent l'horizon. Les recherches en sciences politiques montrent en effet que les conflits véritablement dangereux surviennent lorsque les différentes facettes de l'identité de chacun deviennent des contradictions insurmontables. Le néerlandais a un mot intéressant pour traduire l'idée de communautarisme – *verzuiling*⁶ – qui, littéralement, signifie division (de la société) en piliers. Ce terme évoque un monde de stylites où chacun serait sur sa colonne et ne pourrait communiquer avec autrui qu'en criant, un monde qui du coup sera beaucoup plus fragile face aux conflits. Or tout repli sur soi est potentiellement dangereux, notamment dans un monde caractérisé par les échanges, l'ouverture d'esprit et la volonté de se remettre en question. Ces caractéristiques sont à la fois la condition et la conséquence d'un dialogue interculturel dans lequel le monde universitaire doit jouer son rôle.

6. Terme inventé par le politologue Arend Lijphart.

Le dialogue interculturel dans l'espace européen de l'enseignement supérieur

Edo Poglià, Manuel Mauri-Brusa, Tatiana Fumasoli

I. Cadre conceptuel, définitions et données

Dans ce chapitre seront rappelés et, le cas échéant, définis les principaux concepts utilisés dans la suite du rapport, à partir de celui de « dialogue culturel », sur la base des documents du Conseil de l'Europe et d'autres organisations internationales. On fera aussi allusion à différents concepts utilisés dans le vaste débat actuellement en cours concernant la diversité culturelle et le rapport entre les cultures.

Par la suite seront précisés les concepts d'internationalisation et de mobilité universitaire, aujourd'hui centraux pour l'enseignement supérieur en général mais aussi dans la perspective du présent rapport : les développements intervenus dans ce domaine au cours des vingt dernières années constituent en effet un des terrains essentiels du dialogue interculturel sur les campus universitaires.

Des données quantitatives concernant la présence d'étudiants étrangers sur les campus des universités européennes compléteront ce chapitre.

I.1. Dialogue interculturel

Le dialogue interculturel est en passe de devenir une problématique centrale dans le discours de différentes organisations internationales, en particulier dans celui du Conseil de l'Europe. Il est cependant étroitement lié à différentes autres préoccupations : lutte contre le racisme et l'intolérance, éducation à la citoyenneté, dialogue interconfessionnel, sans oublier l'éducation interculturelle sur laquelle le Conseil de l'Europe a mené des travaux de pionnier il y a presque trente ans déjà.

D'autres organisations internationales ne sont pas moins actives dans ce domaine, en particulier l'Unesco – à qui l'on doit par exemple la « Déclaration universelle sur la diversité culturelle » (2001) –, l'ONU – qui a notamment traité de ce thème lors de la très récente réunion à haut niveau de son Assemblée générale sur le dialogue des cultures (octobre 2007) –, ainsi que l'Union européenne, spécialement dans le cadre de la préparation de l'Année européenne du dialogue interculturel de 2008.

Dans ces différents contextes également, le dialogue interculturel n'est pas promu uniquement pour sa valeur intrinsèque, mais aussi comme facteur favorisant la paix, le développement ou la promotion des droits de l'homme, la liberté de la presse et la liberté d'expression, ou encore la liberté religieuse.

Dans une telle abondance de propositions et d'actions, il était inévitable que la

définition du dialogue interculturel ne soit pas aussi univoque et précise qu'on le souhaiterait. Celle proposée par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2007) et reprise ci-après a le mérite de préciser certains des termes utilisés, ainsi que les objectifs du dialogue interculturel et les conditions essentielles de sa réalisation :

« Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun.

Dans cette définition, l'expression "ouvert et respectueux" signifie fondé sur l'égalité des partenaires ; "échange de vues" correspond à toute interaction constructive qui révèle des particularités culturelles ; "groupes" recouvre tous les types de collectifs pouvant agir par le biais de leurs représentants (famille, communauté, associations, peuples) ; "culture" comprend tout ce qui est lié aux modes de vies, coutumes, croyances et autres choses qui nous ont été transmis de génération en génération, ainsi que les diverses formes de création artistique ; "perception du monde" signifie les valeurs et les modes de pensée. »

« [...] l'objectif du dialogue interculturel est d'apprendre à vivre ensemble dans la paix et de manière constructive dans un monde multiculturel, et de développer un sens de la communauté et un sentiment d'appartenance. Le dialogue interculturel peut aussi être un instrument de prévention et de résolution des conflits en ce qu'il encourage le respect des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit » (*ibid.*).

Plus précisément, les objectifs suivants ont été mentionnés (*ibid.*, extraits et résumé) :

- partager des visions du monde, comprendre ceux qui ont d'autres visions ;
- mettre en évidence les différences et les similitudes culturelles ;
- lutter contre la violence ;
- contribuer à la gestion démocratique de la diversité culturelle ;
- faciliter la communication entre ceux qui perçoivent la diversité culturelle comme une menace, et ceux qui la voient comme un enrichissement ;
- partager nos bonnes pratiques.

Six conditions essentielles doivent être réunies (*ibid.*, extraits et résumé) :

- égale dignité de tous les participants ;
- participation volontaire ;
- ouverture d'esprit, curiosité, engagement, absence de toute volonté de « gagner » le dialogue ;
- empressement à observer à la fois les similarités et les différences culturelles ;
- connaissance minimale des particularités caractéristiques de sa propre culture et de celle de l'autre ;
- capacité de trouver un langage commun.

La définition précédente se situe à deux niveaux différents : le premier et le plus évident est de type normatif et politique (en gros ce qui est juste et souhaitable), le second étant plus analytique (notamment là où l'on parle de conditions du dialogue, même si les preuves empiriques de ce que l'on avance ne sont pas fournies...).

Une des lignes de force du présent rapport consiste à souligner la nécessité de renforcer le niveau analytique (*cf.* section IV, « au service de la cité et de l'éco-

nomie »), ce qui pourrait, à notre avis, non seulement mieux répondre aux attentes des milieux universitaires, mais aussi permettre une mise en œuvre plus efficace du dialogue interculturel dans la pratique.

Ainsi, dans une perspective moins normative, nous proposons qu'au moins dans un premier temps l'on se fonde sur les définitions ci-dessous :

« Dialogue interculturel » : forme spécifique de communication interculturelle, qui répond positivement et de manière équilibrée aux objectifs de tous les interlocuteurs considérés.

« Communication interculturelle » : toute forme de communication (orale, écrite, non verbale, etc.) entre des interlocuteurs qui se réfèrent à des configurations culturelles différentes (comprenant langues, religions, croyances, valeurs, représentations de soi, des autres et du monde, coutumes, etc.), les interlocuteurs pouvant être des individus (par exemple, dans le contexte universitaire, les étudiants, les enseignants, les chercheurs), des groupes (nationaux, ethniques, linguistiques, religieux...) ou des organisations (directions et administrations universitaires, institutions gouvernementales, etc.)

I.2. Culture(s), configurations culturelles

Il est connu que le concept de culture est un des plus polysémiques qui existent, les définitions allant des plus restrictives (littérature, beaux-arts et autres « œuvres de l'esprit humain ») aux plus extensives de type anthropologique (et le présent rapport se situe dans cette perspective), comprenant une très large palette de « contenus culturels élémentaires » (concepts, savoirs, valeurs, croyances, codes, par exemple linguistiques, normes, représentations de soi, des autres et du monde, schéma et styles de pensée et de comportement, etc.), combinés en « dimensions ou standards culturels » (par exemple la tendance à l'individualisme ou à l'esprit collectif, la valorisation ou non des hiérarchies entre humains, l'esprit d'innovation ou de conservation, etc.), dimensions qui à leur tour servent à construire les « identités » (individuelles et collectives), les « traditions » et plus généralement les « configurations culturelles » (c'est-à-dire les « cultures ») regroupant tous les traits culturels qui caractérisent une société (qu'elle soit multinationale, mondiale ou régionale), une organisation (une entreprise, par exemple), un groupe (religieux, familial...) ainsi qu'un individu.

Dans la perspective du dialogue interculturel, il nous semble particulièrement raisonnable d'utiliser une définition de la culture qui ne se réfère pas seulement à une nation, une ethnie, une langue, une religion... Chaque groupe, et même chaque individu, peut donc (dans le sens de possibilité mais aussi de droit) se caractériser par une « configuration culturelle », c'est-à-dire par une culture spécifique.

La conséquence est que les individus « n'appartiennent » pas à telle ou telle culture (par exemple nationale), mais « s'y réfèrent », y « adhèrent » librement ou (dans les sociétés et pays totalitaires) sous une contrainte plus ou moins lourde. Dans le premier cas, l'adhésion peut être complète ou partielle (dans ce cas, les adhésions

7. Cette définition a un but opérationnel : elle nous permet de fonder les propositions contenues dans le présent rapport; elle n'est d'ailleurs pas contradictoire avec celle citée précédemment.

peuvent d'ailleurs être multiples : pour un migrant par exemple, à la fois à la « culture d'origine » et celle d'« accueil »).

La conséquence pour le dialogue interculturel est que celui-ci ne doit pas être considéré comme ayant lieu entre des entités abstraites – telles que les cultures nationales, éthiques ou religieuses –, mais entre toutes sortes d'interlocuteurs individuels et collectifs bien réels, faisant référence chacun à une ou plusieurs configurations culturelles caractéristiques : cela complique peut-être la tâche de celui qui doit par profession être attentif à la portée communicative des formules qu'il utilise, mais rapproche par contre de manière décisive ce type de dialogue de la réalité « réelle ».

I.3. Diversité culturelle

« La diversité culturelle est un état de fait inhérent [c'est-à-dire naturel et courant⁸] à la société humaine, causée par la migration transfrontalière, la revendication par des minorités nationales ou autres d'une identité culturelle propre, les effets culturels de la globalisation, l'interdépendance croissante de toutes les régions du monde et les progrès des moyens d'information et de communication » (Conseil de l'Europe, 2007).

Cette définition met l'accent sur les principales causes de la présence sur un même territoire géographique ou institutionnel de configurations culturelles différentes, sans préciser si elles sont collectives (par exemple pour des groupes d'immigrés) ou individuelles : notre proposition est que l'on tienne compte des deux.

Par ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler quelques banalités, en particulier que des différences culturelles massives existent aussi à l'intérieur des sociétés (par exemple nationales) considérées comme homogènes, notamment les différences entre générations, entre classes sociales et groupes spécifiques de la population (par exemple entre adolescents provenant de familles de bas niveau social et habitant certaines banlieues de grands centres européens, et adultes appartenant à l'élite économique ou politique de ces mêmes villes...). Il semble donc raisonnable d'utiliser le concept de diversité culturelle dans un sens suffisamment large.

Comme pour les notions traitées précédemment, celle de diversité culturelle présente, outre des aspects descriptifs et analytiques de la réalité sociale, des aspects normatifs (ce qui est bon et juste, éthiquement et politiquement). Ainsi (Conseil de l'Europe, 2007), on se trouve confronté à deux dimensions de l'approche politique de la diversité culturelle : d'une part, celle « intra-étatique » du respect des droits de l'homme, de la tolérance, du pluralisme politique et culturel, et, d'autre part, celle « interétatique », liée au principe de l'équivalence entre les cultures (notamment nationales).

Le modèle à la base de ces approches est celui de la société interculturelle fonctionnant sur les principes de l'égalité entre les cultures, de la valeur de l'hétérogénéité

8. Notre interprétation.

culturelle et des effets constructifs du dialogue. Dans ce modèle, les différences ne doivent donc pas être vues comme nocives ; au contraire, l'invention d'un projet collectif exige que les différences culturelles soient prises en considération et que l'altérité soit respectée.

Ainsi, dans cette perspective, la diversité culturelle rime avec échange et non pas avec autocratie, isolement et xénophobie. Ce modèle ne peut d'ailleurs pas être appliqué exclusivement en partant des concepts de « majorité » et de « minorité » culturelles, notamment parce que trop porter l'attention sur les groupes et les communautés minoritaires aurait pour conséquence de les stigmatiser, voire de développer des stéréotypes culturels négatifs. Au contraire, les efforts devraient porter sur de nouvelles manières d'exprimer la diversité, afin que puisse se développer chez tous les citoyens la conscience de la richesse potentielle de la diversité culturelle.

La Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, adoptée par 185 Etats membres en 2001, s'inscrit dans la même perspective et représente un instrument international important qui vise à préserver et à promouvoir la diversité culturelle et le dialogue interculturel.

Nous souscrivons pleinement aux visions et propositions précédentes. Néanmoins, pour les mêmes raisons (de type opérationnel) qui nous ont motivés précédemment pour proposer une définition non normative du dialogue interculturel, nous nous tenons, dans le présent rapport, à une définition descriptive et analytique de la diversité culturelle, comme étant une situation caractérisée par la présence sur un même territoire géographique ou/et institutionnel d'acteurs collectifs et individuels faisant référence à des configurations culturelles significativement différentes. Rappelons d'ailleurs que ce concept se superpose de manière assez large avec celui de « situation multiculturelle » et de « multiculturalité ».

I.4. Quelques autres concepts inhérents aux réalités culturelles

Le débat politique et scientifique sur les divers aspects de la « multiculturalité », mais aussi, de plus en plus, le discours des médias utilisent une série de concepts ; il paraît utile d'en rappeler quelques-uns.

Le concept d'« interculturel » qui s'est implanté en Europe vers la fin des années 1970, notamment à la suite des travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation, a initialement eu la signification neutre de « entre les cultures ou entre les groupes qui s'y réfèrent »⁹.

Plus tard seulement, le mot a pris une connotation positive, se définissant en tant que mise en relation positive et source d'échanges utiles et mutuellement enrichissants ; c'est le cas par exemple quand il s'agit d'éducation ou de pédagogie interculturelle. On passe alors d'une situation de multiculturalité, caractérisée par la simple mise en présence de cultures différentes, à une situation interculturelle au

9. Dans ce rapport, nous nous tenons à cette définition

travers de la mise en relation et de l'interaction positive. Parfois d'ailleurs « interculturel » passe du statut d'adjectif à celui de nom, l'«interculturel» devenant ainsi un objet mi-réel, mi-idéal avec une forte charge affective et idéologique.

Parfois, pour désigner la situation qui prévaut dans une grande partie du monde, notamment dans les pays européens caractérisés par un fort mélange de groupes de provenance culturelle différente et de personnes se référant, en même temps, à plusieurs cultures, on utilise le terme d'« interculture » (*cf.* Mantovani, 2004), moins connoté idéologiquement que l'expression « métissage culturel », mais non sans parenté avec elle. L'idée est que les spécificités culturelles ne s'organisent plus désormais dans des cadres culturels cohérents (cultures « nationales ») et clairement séparés les uns des autres, mais que, dans notre société devenue mondiale et globalisée, on retrouve en vrac de nombreux éléments culturels de provenance diverse, avec lesquels chaque individu (éventuellement chaque groupe ou organisation) construit, relativement librement, sa propre configuration culturelle (son « menu culturel »).

Divers concepts ont été forgés pour décrire et analyser la relation des individus aux configurations culturelles collectives (notamment nationales et ethniques), et pour désigner les politiques s'y référant : depuis ceux de provenance plutôt scientifique, tels que socialisation (accession à une première configuration culturelle) et acculturation (passage à une configuration ultérieure) jusqu'à des concepts plus teintés idéologiquement, comme ceux d'assimilation culturelle (d'individus culturellement autres dans une culture dominante), d'intégration (une acculturation qui permet néanmoins la subsistance chez l'individu d'une partie de la culture d'origine ou alors parfois, pour certains politiciens, une simple « assimilation en douceur »), d'adaptation culturelle (le même processus, mais du point de vue de l'individu), ou encore les concepts d'exclusion ou de discrimination culturelle, concernant les individus qui n'entendent pas se laisser assimiler ou intégrer, ou encore à tous de ceux qui simplement sont « culturellement différents ».

Un concept qui a assumé un rôle politique de premier plan est celui de multiculturalisme, utilisé pour désigner une position idéologique et politique (relativement controversée par ailleurs) qui reconnaît des droits et des devoirs non seulement aux citoyens individuels, par définition tous égaux (notamment dans la vision libérale classique), mais aussi à des communautés, définies généralement par des critères culturels, linguistiques (cas des Canadiens francophones), religieux, ou encore ethniques (*cf.* Taylor, 1992 ; Semprini, 1997). Rappelons que, en revanche, les mots « multicultural » et « multiculturalité » désignent en général la simple présence dans un même territoire géographique ou institutionnel de personnes ou de collectivités qui se réfèrent à des configurations culturelles différentes.

Depuis les années 1980, le débat public sur les problématiques culturelles – dans ses formes policées et démocratiques et encore plus dans celles qui ne le sont pas – met régulièrement en relation les différents concepts cités précédemment avec celui d'identité culturelle, lequel, par sa résonance psychique profonde, assume la

fonction de catalyseur de mouvements sociaux et politiques puissants. Rappelons néanmoins que, si ce concept déclenche en général des réactions positives, les critiques, parfois exacerbées, ne manquent pas (*cf.* Sen, 2006).

Nous pensons que, même si le flou du concept n'est nullement une entrave à son succès, il serait néanmoins utile de l'atténuer en limitant par exemple le champ sémantique de l'identité culturelle collective à l'ensemble des éléments et dimensions culturels utilisés par toute une collectivité (nation, groupe ethnique, famille, etc.) pour répondre à la question : « qui sommes-nous ? », ou éventuellement « d'où venons-nous ? », et en la différenciant de l'identité culturelle individuelle, définie de manière analogue mais impliquant aussi des choix culturels non nécessairement partagés avec le groupe, notamment les aspects en relation avec le vécu personnel ainsi que les réalités psychologiques et somatiques spécifiques.

I.5. Education et diversité culturelle

Une des deux tâches essentielles de l'université étant la formation, il est évident que les réflexions sur le dialogue interculturel dans les autres institutions éducatives ne peuvent pas la laisser indifférente. Quelques-unes de ces réflexions sont indiquées ci-après.

Du moment que la mission fondamentale des systèmes éducatifs est de transmettre aux nouvelles générations les configurations culturelles des sociétés et des groupes dans lesquels ils opèrent (transmettre des connaissances, des capacités et des attitudes, mais aussi des valeurs, des visions du monde, etc.), il est évident que tout débat touchant à la culture ne peut que les affecter profondément. Cela, tant au niveau des enseignants et des responsables des instituts de formation qu'à celui des politiques éducatives.

Il n'est donc pas étonnant que les concepts d'éducation au dialogue interculturel, d'éducation au pluralisme et spécialement de pédagogie interculturelle aient un impact marqué sur le monde de l'éducation, du moins au niveau du débat d'idées. Il est peut-être d'ailleurs significatif que le premier grand projet du Conseil de l'Europe à la fin des années 1970, dans le domaine de l'interculturalité, ait justement thématiqué l'action et la formation des enseignants en la matière.

A une époque plus récente, le débat et, en amont, le travail scientifique ont eu tendance à se porter sur un plan plus opérationnel en précisant les aspects spécifiques d'une bonne didactique interculturelle (par exemple dans le secteur des langues) ou en thématisant l'aspect des compétences interculturelles que la formation est appelée à transmettre, depuis la « conscience et la sensibilité interculturelle » (*awareness*) jusqu'à l'« efficacité interculturelle » (*cf.* Salo-Lee, 2007).

Dans les dernières décennies, les milieux éducatifs des pays européens ont été traversés par diverses vagues « pédagogico-politiques », chacune proposant de confier à l'école le soin de sensibiliser les futurs citoyens à un aspect important de la vie en société : ainsi, tour à tour, on a mis l'accent sur l'éducation à la paix, aux

droits humain, au développement durable, à l'internationalité ou à la citoyenneté. Toutes ces propositions comportent la prise de conscience de la multiculturalité fondamentale du monde actuel et de l'opportunité d'une approche interculturelle positive. Un très récent rapport du ministère de l'Éducation finlandais propose par ailleurs de regrouper ces diverses propositions éducatives sous un seul chapeau conceptuel cohérent : celui d'*Education for global responsibility* (Kaivola et Melen-Paaso, 2007).

I.6. Internationalisation de l'enseignement supérieur et mobilité universitaire

Une discussion sur le dialogue interculturel dans le cadre universitaire ne peut éviter de traiter le sujet de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Premièrement, parce que ce concept et spécialement la réalité à laquelle il se réfère ont précédé dans le temps, et en quelque sorte aussi généré, celui de dialogue interculturel. On peut en effet raisonnablement penser qu'en Europe c'est justement l'accélération de l'internationalisation de l'université au cours des vingt dernières années qui a porté peu à peu les décideurs à identifier la gestion de la diversité dans les universités et, par conséquent, le dialogue interculturel, comme un but stratégique.

Deuxièmement, parce qu'une partie notable des expériences pratiques de dialogue interculturel à l'université implique des étudiants étrangers, qu'ils soient inscrits ou qu'ils participent à des programmes de mobilité universitaire (voir aussi les études de cas, section II.10).

Une troisième raison consiste dans le fait que l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas seulement une problématique de management universitaire, mais aussi un « objet » scientifique, objet qui, par sa nature, est automatiquement lié à la diversité culturelle et donc au dialogue interculturel. C'est en tout cas ce que fait remarquer de Witt quand il souligne que l'internationalisation est le processus qui consiste à intégrer la dimension internationale, mais en même temps aussi celle interculturelle, dans les buts, les fonctions (enseignement, recherche, services) et les résultats de l'université (de Witt, 1999).

Les universités, dès leur naissance au Moyen Age, ont évolué dans ce que l'on appellerait aujourd'hui un environnement international : la connaissance produite et transmise par elles n'a en effet jamais eu de frontières nationales « par définition » (Neave, 2000). Cette simple observation sur la nature constante des universités nous force néanmoins à définir les caractéristiques spécifiques de leur internationalisation aujourd'hui : d'une part, l'extension des dimensions internationales traditionnelles, de l'autre, l'apparition de tendances nouvelles.

Suivant Teichler (2004), les dimensions spécifiques de l'internationalisation actuelle sont au nombre de trois :

- la transmission des connaissances, avec l'apport puissant des médias électroniques, mais aussi avec la mobilité physique des professeurs et des étudiants,

rendue bien plus facile que par le passé (conférences, échange de personnel académique, études à l'étranger), ainsi qu'avec la diffusion croissante des cursus de formation transnationaux ;

- le développement de domaines d'études qui ont une dimension internationale intrinsèque (relations internationales, droit international, communication interculturelle, etc.) ;
- l'internationalisation ultérieure de la recherche.

Il est inutile de rappeler qu'en Europe l'internationalisation de l'enseignement supérieur est aussi en lien direct avec les politiques d'intégrations et de convergence des structures universitaires qui caractérisent le Processus de Bologne. La « convergence » planifiée systématiquement par les politiques européennes constitue donc probablement un facteur positif de taille pour le dialogue interculturel en créant le terrain commun sur lequel ce dialogue peut démarrer.

La communauté universitaire n'est néanmoins pas unanime sur les implications de l'internationalisation : d'un point de vue optimiste, elle est considérée comme une opportunité pour améliorer la qualité de l'enseignement et la gestion universitaire par l'échange d'expériences qu'elle implique. La conséquence de l'internationalisation serait une meilleure adéquation des diplômés au marché du travail par l'acquisition de compétences liées à l'environnement international et interculturel, ainsi que la qualité de l'enseignement, de la formation et de la recherche fruit de l'ouverture géographique, culturelle, linguistique et sociale.

Une conséquence de l'internationalisation semble particulièrement favorable à ses promoteurs : la création, avec la mobilité des étudiants et des chercheurs, d'une situation dans laquelle ceux-ci sont à la fois partenaires et compétiteurs, ce qui devrait être une incitation au développement tant de la compréhension interculturelle que de l'excellence académique.

Les pessimistes, eux, attirent l'attention sur les implications négatives de l'internationalisation pour le patrimoine culturel en général : ainsi, paradoxalement, la diversité linguistique serait de moins en moins grande (l'anglais, « lingua franca », devenant omniprésent), et la variété des cultures et des structures académiques serait en train de se réduire, de même, probablement, que la qualité académique.

Nous présentons ci-dessous quelques données quantitatives concernant les étudiants de nationalité étrangère dans les universités européennes.

I.7. Faits et chiffres

L'internationalisation des universités s'est accrue depuis 1980, sous l'influence notamment du lancement du programme Erasmus en 1987, de la Déclaration de la Sorbonne en 1998, de la réalisation du Processus de Bologne, ou encore avec l'agenda 2010 « Education et formation ». En outre, différentes politiques aux niveaux national, régional ou institutionnel ont été mises en œuvre dans le but

explicite d'attirer un plus grand nombre d'étudiants ou les meilleurs d'entre eux (au travers de bourses et de prêts d'études, par exemple). Ci-après, nous allons expliciter les dimensions du processus d'internationalisation au niveau des études supérieures en Europe en utilisant les données statistiques récentes.

Notes préliminaires

Les données concernant les étudiants se déplaçant à l'étranger pour suivre des études ne sont généralement pas enregistrées en tant que telles. Les données sur la mobilité et l'internationalisation doivent être reconstruites en partant de celles sur les étudiants de nationalités étrangères, dans lesquelles, par « étudiants de nationalité étrangère », on entend tous les étudiants dont la nationalité n'est pas celle du pays où ils étudient ; elles incluent les étudiants qui résident habituellement dans ce pays, par exemple parce que leur famille y a immigré (Kelo, Teichler et Wächter, 2006).

Dans le contexte de ce rapport, cela pose quelques problèmes, mais en première approximation on peut néanmoins supposer que des nationalités différentes impliquent souvent des différences culturelles. Nous allons donc utiliser les données sur les étudiants étrangers comme un indicateur de la différence culturelle, mais en spécifiant le type de provenance (par exemple pays de même langue, pays voisin), et ce en accord avec la majorité des études statistiques dans le domaine et avec les indications de la Commission européenne, qui, dans un document récent (Commission européenne, 2007), suggère justement d'utiliser la nationalité étrangère comme un indicateur servant à mesurer la tendance de la mobilité internationale dans l'éducation tertiaire.

Il faut toutefois noter que, dans le but d'améliorer les données sur la mobilité internationale, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), Eurostat et l'Unesco ont décidé en 2005 de changer les instruments de recueil des données afin de considérer comme mobilité seulement celle des étudiants qui se déplacent dans un pays étranger dans le but spécifique d'y suivre des études. Ce changement permettra dans le futur de disposer de données de meilleure qualité.

Un autre problème est que les statistiques internationales considérées ne font pas la distinction entre étudiants du premier et deuxième cycle (licence et master). Le même problème se rencontre pour la mobilité à court terme de type Erasmus.

Les pays considérés ci-après sont 34 au total (appelés par la suite C34), à savoir :

- les 27 pays de l'Union européenne (UE) : Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Espagne, Suède, Royaume-Uni ;

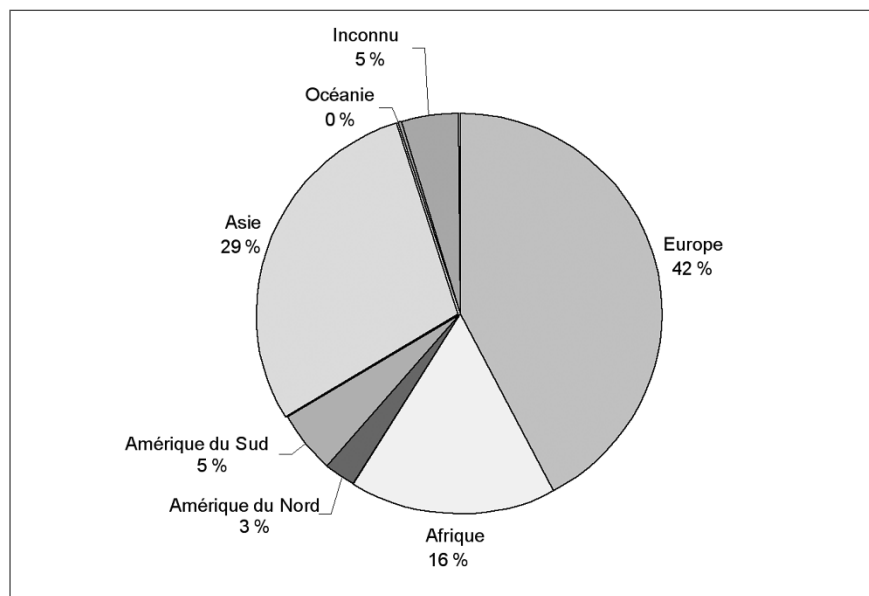
- les 3 pays candidats à l'UE : Croatie, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Turquie ;
- les 4 pays membres de l'Association européenne de libre-échange (AELE) Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse.

Ces 34 pays ont été choisis parmi les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe, exclusivement sur la base de la disponibilité de données actuelles concernant les étudiants étrangers (et nous regrettons beaucoup cette limitation et ces lacunes qu'il s'agirait de combler au plus tôt).

Les données statistiques utilisées sont celles d'Eurostat pour l'année 2005.

1.7.1. Etudiants étrangers dans les pays C34 selon leur provenance

Fig. 1 : Provenance des étudiants étrangers dans l'ensemble des pays C34



Environ 21 millions d'étudiants étaient inscrits dans les pays C34 en 2005.

Un peu plus de 1,25 million d'entre eux sont des étrangers, ce qui représente 5,9 % du total du nombre d'étudiants.

Moins de la moitié de ces étudiants (533 000, c'est-à-dire 42 % du total des étudiants étrangers) proviennent des pays C34 (on ne connaît par ailleurs pas la provenance de 5 % d'entre eux).

La plupart des étudiants étrangers ne faisant pas partie des pays C34 viennent d'Asie (29 %), d'Afrique (16 %) et de l'Amérique du Sud (5 %). Seulement 3 % des étudiants étrangers viennent d'Amérique du Nord, et 4 000 d'Océanie (voir la figure 1).

La part des étudiants étrangers dans les pays C34 est passée de 4,9 % en 2002 à 5,9 % en 2005, ce qui représente une augmentation de 34 %.

Le nombre d'étudiants originaires d'Amérique du Nord a diminué durant cette période (-20 %), tandis que l'augmentation majeure a concerné les étudiants venant d'Amérique du Sud (+135 %) et d'Asie (+52 %) (voir le tableau 1).

En considérant individuellement les pays de provenance, le groupe d'étudiants le plus nombreux vient de Chine (109 000, c'est-à-dire 8,6 % des étudiants étrangers dans les pays C34) ; Après la Chine, on trouve l'Allemagne (53 000), le Maroc (49 000), la France (45 000) et la Grèce (40 000).

Tableau 1 – Etudiants étrangers dans les pays C34 de 2002 à 2005

	Années				Variation de 2002 à 2005	
	2002	2003	2004	2005	%	Nombre
Europe	450 987	489 093	518 236	532 550	+ 18	+ 81 563
Asie	235 233	287 872	346 780	359 567	+ 52	+ 124 334
Afrique	156 462	185 619	204 311	206 591	+ 32	+ 50 129
Amérique du Sud	26 270	35 676	57 745	61 796	+ 135	+ 35 526
Amérique du Nord	42 107	49 252	35 771	33 781	- 19	- 8 326
Océanie	3 076	3 506	3 779	4 052	+ 31	+ 976
Inconnu	21 166	42 857	50 018	59 250	+ 179	+ 38 084
Total	935 301	1 093 875	1 216 640	1 257 587	+ 34	+ 322 286

1.7.2. Afflux d'étudiants étrangers dans chacun des pays C34

Les pays C34 qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants étrangers sont le Royaume-Uni (318 000), l'Allemagne (260 000) et la France (237 000). Ensemble, ces trois pays accueillent presque 65 % de tous les étudiants étrangers dans les pays C34.

Les données du tableau 2 montrent que, entre 2002 et 2005¹⁰, on retrouve une augmentation du nombre des étudiants étrangers dans chacun des pays C34 sauf en Lettonie.

10. Les données vont de 2002 à 2004 pour l'Estonie et l'Irlande, et de 2003 à 2005 pour la Croatie et le Portugal.

Fig. 2 : Part des étudiants étrangers dans chaque pays C34 sur l'ensemble des étudiants étrangers en C34

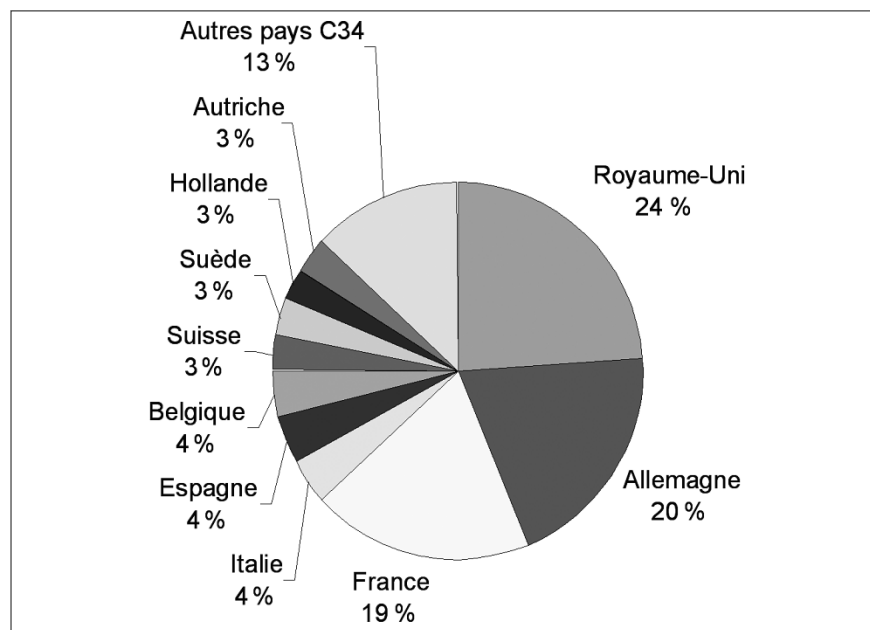
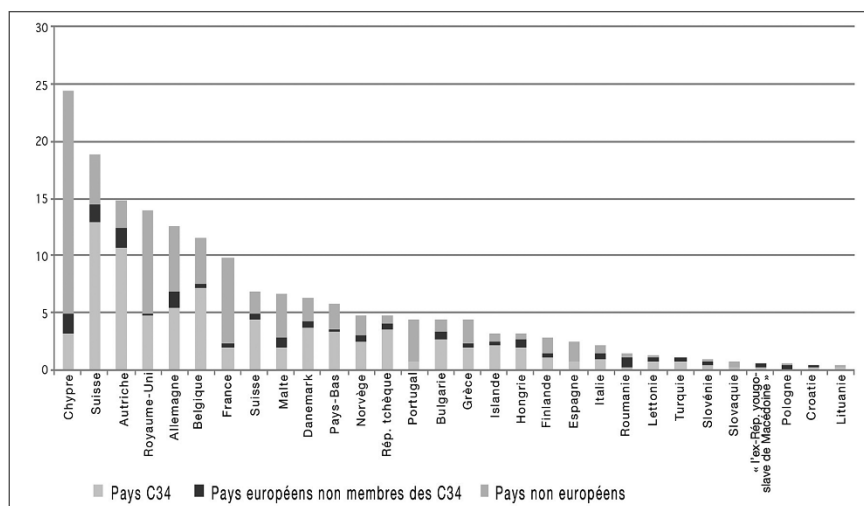


Tableau 2 – Variation du pourcentage des étudiants étrangers de 2002 à 2005 dans les pays C34

Pays d'accueil	%	Nombre	Pays	%	Nombre
« l'ex-République yougoslave de Macédoine »	+ 101	+ 137	Suisse	+ 26	+ 7 526
République tchèque	+ 90	+ 8 769	Lituanie	+ 25	+ 173
Estonie	+ 83	+ 376	Finlande	+ 25	+ 1 682
Grèce	+ 82	+ 7 075	Autriche	+ 21	+ 6 032
Espagne	+ 75	+ 19 567	Danemark	+ 20	+ 2 950
Malte	+ 73	+ 256	Allemagne	+ 19	+ 40 758
Pays-Bas	+ 67	+ 12 710	Hongrie	+ 15	+ 1 818
Chypre	+ 60	+ 1 843	Belgique	+ 12	+ 4 936
Italie	+ 58	+ 16 474	Croatie	+ 11	+ 77
France	+ 43	+ 71 081	Turquie	+ 11	+ 1 838
Norvège	+ 41	+ 3 895	Portugal	+ 10	+ 1 527
Royaume-Uni	+ 40	+ 91 126	Bulgarie	+ 9	+ 687
Pologne	+ 38	+ 2 805	Islande	+ 3	+ 12
Irlande	+ 38	+ 3 492	Slovaquie	+ 2	+ 35
Suède	+ 37	+ 10 634	Roumanie	+ 2	+ 204
Slovénie	+ 29	+ 279	Lettonie	- 49	- 1 584

1.7.3. Part des étudiants étrangers par rapport aux nationaux

Fig. 3 : Part (en %) des étudiants étrangers sur l'ensemble des étudiants dans les pays C34 selon la provenance



Si l'on considère la part des étudiants étrangers par rapport aux nationaux, on a la distribution suivante : les pays avec plus de 10 % d'étudiants étrangers sur l'ensemble des étudiants sont Chypre (24 %), la Suisse (18 %), l'Autriche (14 %), le Royaume-Uni (14 %), la Belgique (12 %), l'Allemagne (11 %) et la France (11 %) (voir la figure 3).

Si l'on considère la provenance des étudiants étrangers, on peut observer qu'en Slovénie, dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », au Liechtenstein, en Lettonie, en Autriche et en Hongrie plus de 80 % des étudiants étrangers viennent des pays C34. Par contre, le Portugal, Chypre et la Turquie ont un pourcentage d'étudiants étrangers provenant de pays ne faisant pas partie des « C34 » supérieur à 70 %.

Le plus grand groupe provenant de la même nation est représenté par les étudiants chinois au Royaume-Uni (53 000), il est suivi par les Marocains en France (30 000), les Chinois en Allemagne (27 000), les Turcs en Allemagne (25 421), et les Algériens en France (22 000).

1.7.4. Etudiants des pays C34 dans les autres pays C34

C'est l'Allemagne qui envoie le plus d'étudiants dans les autres pays C34 (53 000, soit 11 % de tous les étudiants étrangers provenant des pays C34 et étudiant dans un autre pays C34), suivie par la France (45 000, soit 9 %), la Grèce (40 000, soit 8 %), la Turquie (35 000, soit 7 %) et l'Italie (35 000, soit 7 %).

Deux pays ressortent particulièrement comme nations d'accueil : l'Allemagne (124 000 étudiants, soit 25 % de tous les étudiants étrangers provenant des pays C34 et étudiant dans un autre pays C34) et le Royaume-Uni (108 000 étudiants, soit 22 %). On trouve ensuite la France, qui accueille 44 000 étudiants provenant d'autres pays C34.

Le plus grand groupe d'étudiants provenant de la même nation dans un pays C34 est représenté par les Turcs en Allemagne (25 000), suivis par les Grecs au Royaume-Uni (20 000), les Polonais en Allemagne (16 000) et les Irlandais au Royaume-Uni (16 000).

1.7.5. Diversification des provenances des étudiants étrangers dans un pays

Les nationalités des étudiants étrangers sont d'habitude assez concentrées¹¹ (voir le tableau 3). Pour ce qui concerne 31 des 34 pays considérés¹², un tiers d'entre eux présentent une situation où les 10 nationalités d'étudiants étrangers numériquement plus importantes représentent plus de 75 % du total d'étudiants étrangers.

En revanche, seulement 6 pays C34 présentent une grande variété de nationalités (c'est-à-dire que les 10 nationalités d'étudiants étrangers numériquement plus importantes représentent moins de 55 % du total d'étudiants étrangers) : Norvège, Suède, France, Allemagne, Danemark et Royaume-Uni. Il faut toutefois noter qu'en Norvège, en Suède et au Danemark, la nationalité de nombreux d'étudiants étrangers (entre 18 % et 26 %) n'est pas connue.

Tableau 3 – Pourcentage d'étudiants étrangers provenant des 10 nationalités numériquement les plus importantes, sur le total des étudiants étrangers dans le pays

Pays C34	10 premiers pays total des étrangers	Pays C34	10 premiers pays total des étrangers
Norvège	39	Autriche	71
Suède	40	Slovaquie	72
France	46	Belgique	73
Allemagne	51	Lituanie	74
Danemark	53	Croatie	77
Royaume-Uni	55	Roumanie	81
Turquie	56	Hongrie	84
Islande	57	Portugal	86
Italie	57	Chypre	86
Finlande	58	Lettonie	89
Espagne	60	Liechtenstein	89
Suisse	64	Bulgarie	90
Malte	67	Slovénie	90
Pays-Bas	68	Grèce	94
République tchèque	70	« l'ex-République yougoslave de Macédoine »	100
Pologne	71		

11. La concentration est ici calculée en suivant l'exemple du rapport ACA Eurodata 2006 (Kelo, Teichler et Wächter, 2006) et en mettant en relation le nombre total des étudiants étrangers provenant des 10 nationalités numériquement les plus importantes dans un pays C34 avec le nombre total d'étudiants étrangers dans ce même pays.

12. Les données sur la provenance des étudiants étrangers en Estonie, en Irlande et au Luxembourg pour l'année 2005 ne sont pas disponibles dans les bases de données Eurostat.

En moyenne, le groupe d'étudiants étrangers numériquement plus important provenant du même pays dans les différents pays C34 représente 28 % de tous les étudiants étrangers dans ce pays. Dans 21 des 31 pays C34 ici considérés, le groupe d'étudiants étrangers numériquement plus important provient d'un pays voisin. La seule exception est représentée par les étudiants chinois à Chypre, en Finlande, en Allemagne, à Malte et au Royaume-Uni, les étudiants du Maroc en France et en Espagne, les Allemands en Islande, les Albanais en Italie et les Angolais au Portugal.

1.7.6. Langues

Il semble que la langue soit un facteur clé pour déterminer le pays dans lequel étudier. C'est probablement la raison pour laquelle ce sont les pays dont la langue est parmi les plus utilisées au monde (notamment anglais, français et allemand) qui attirent le plus grand nombre d'étudiants étrangers, soit en termes de pourcentages, soit en termes absolus. Probablement pour une raison analogue, la mobilité des étudiants entre des pays qui partagent la même langue est très importante, comme on peut le constater ci-après.

Du point de vue de la mobilité étudiante, les pays francophones C34 (partiellement ou totalement) ont une grande importance relative¹³ les uns pour les autres (font exception les relations entre la Belgique et la Suisse, et entre le Luxembourg et la Suisse ; par ailleurs les données sur les étudiants étrangers au Luxembourg ne sont pas disponibles).

Tableau 4 – Etudiants étrangers de et vers des pays (partiellement ou totalement) francophones (index de représentation)

Provenance	Destination		
	<i>Belgique</i>	<i>France</i>	<i>Suisse</i>
<i>Belgique</i>	–	3,05	0,64
<i>France</i>	6,03	–	1,79
<i>Luxembourg</i>	3,86	2,65	0,76
<i>Suisse</i>	0,20	2,17	–

Une valeur inférieure à 1 de l'index de représentation indique une présence d'étudiants étrangers inférieure à une hypothétique distribution uniforme d'étudiants d'une certaine nationalité dans les pays C34, tandis qu'une valeur supérieure à 1 indique une surreprésentation d'étudiants étrangers d'un certain pays.

En outre, à part les pays C34, quatre des cinq pays plus importants en termes d'étudiants étrangers en France sont des pays francophones d'Afrique.

13. L'importance relative des différents pays a été calculée en utilisant le *representation index* suggéré par Kelo, Teichler et Wächter (2006). L'index met en rapport les étudiants étrangers d'une certaine nationalité avec le nombre total d'étudiant étrangers de la même nationalité, et le met en relation avec le rapport entre le nombre total d'étudiants dans le pays d'accueil et le nombre total d'étudiants étrangers dans les pays C34.

Les pays germanophones, ou les pays avec des minorités germanophones, montrent aussi une très grande interdépendance en ce qui concerne l'échange d'étudiants.

Tableau 5 – Etudiants étrangers de et vers des pays (partiellement ou totalement) germanophones (index de représentation)

Provenance	Destination			
	<i>Allemagne</i>	<i>Autriche</i>	<i>Liechtenstein</i>	<i>Suisse</i>
<i>Allemagne</i>	–	2,52	0,00	2,81
<i>Autriche</i>	2,38	–	32,15	1,60
<i>Liechtenstein</i>	0,11	4,06	–	13,77
<i>Suisse</i>	1,15	0,68	20,73	–

On observe une grande présence d'étudiants italiens en Autriche, qu'on pourrait expliquer par la présence d'une communauté germanophone dans la région italienne de Bolzano ; la même remarque peut être faite pour les étudiants polonais en Allemagne : les deux pays sont voisins, et la Pologne a une région germanophone importante.

Les étudiants des pays nordiques étudient très fréquemment dans un autre pays nordique, comme le montre le tableau 6.

Tableau 6 – Etudiants étrangers de et vers des pays nordiques

Provenance	Destination						
	<i>Danemark</i>	<i>Lettonie</i>	<i>Lituanie</i>	<i>Finlande</i>	<i>Suède</i>	<i>Islande</i>	<i>Norvège</i>
<i>Danemark</i>	–	0,10	1,56	1,44	5,20	15,14	17,18
<i>Estonie</i>	2,62	12,74	0,63	36,94	3,02	4,09	3,19
<i>Lettonie</i>	3,32	–	32,18	3,24	1,92	4,20	4,87
<i>Lituanie</i>	3,87	81,85	–	3,14	1,37	6,41	2,83
<i>Finlande</i>	1,15	0,12	3,10	–	12,48	4,52	3,36
<i>Suède</i>	7,05	0,27	0,52	9,21	–	3,41	12,05
<i>Islande</i>	28,23	0,00	0,52	1,08	4,22	–	8,47
<i>Norvège</i>	11,00	0,05	0,79	0,92	3,75	3,41	–

La même relation peut être observée entre les pays parlant le néerlandais. L'index pour les étudiants de Belgique aux Pays-Bas est 6,15, tandis que celui pour les étudiants néerlandais en Belgique est 5,6.

En tant que pays multilingue avec quatre langues nationales, la Suisse représente un cas intéressant (voir le tableau 7). Le nombre d'étudiants étrangers qui proviennent et qui vont vers les pays voisins est supérieur à la moyenne, à part ce qui concerne les étudiants suisses en Autriche.

Tableau 7 – Etudiants étrangers de et vers la Suisse et les pays limitrophes

Provenance	Destination				
	<i>Allemagne</i>	<i>France</i>	<i>Italie</i>	<i>Autriche</i>	<i>Suisse</i>
<i>Allemagne</i>	–	1,23	0,75	2,52	2,81
<i>France</i>	0,59	–	0,54	0,19	1,79
<i>Italie</i>	0,89	1,29	–	3,42	2,46
<i>Autriche</i>	2,38	0,42	0,59	–	1,60
<i>Suisse</i>	1,15	2,17	3,99	0,68	–

Le Portugal est le pays avec le plus grand nombre d'étudiants étrangers provenant de pays non inclus dans les pays C34. Les quatre pays qui envoient le plus d'étudiants étrangers vers le Portugal (66 % du total des étudiants étrangers dans le pays) sont les pays où le portugais est une langue nationale, c'est-à-dire l'Angola, les îles du Cap-Vert, le Brésil et le Mozambique.

1.7.7. Autres facteurs qui influencent le choix du pays d'étude

Les facteurs les plus importants pour le choix du pays d'étude semblent donc être la langue, la proximité ainsi que les relations historiques, géographiques et commerciales entre le pays d'origine des étudiants et le pays choisi.

D'autres facteurs importants, comme cela est souligné par l'OCDE dans sa récente publication, *Regards sur l'éducation 2007*, peuvent être le prestige académique des universités ou des programmes d'étude, la flexibilité des cours et la reconnaissance des études à l'étranger, une offre insuffisante pour ce qui concerne l'éducation tertiaire dans son propre pays ou un accès limité, et finalement des politiques couvrant le transfert des crédits. Les coûts et les frais de scolarité semblent avoir une influence marginale.

II. Secteurs et activités de l'enseignement supérieur potentiellement concernés par le dialogue interculturel

II.1. Notes préliminaires

a. Population visée

Nous utilisons ci-après les expressions « enseignement supérieur » et « formation universitaire » pour désigner l'ensemble de l'éducation tertiaire, qu'elle soit (selon la terminologie courante) de type A, c'est-à-dire sanctionnée par un diplôme universitaire : licence (traditionnellement), licence/mastère (et ensuite, le cas échéant, doctorat), ou de type B, comportant des études moins longues (trois ans, éventuellement deux), avec une finalité professionnelle immédiate (*Fachhochschulen*, instituts universitaires professionnels).

Actuellement, sur l'ensemble des pays de l'OCDE environ un tiers des jeunes de 25 à 34 ans ont obtenu un diplôme de type tertiaire (OCDE, 2007), ce qui signifie

que plus d'un tiers de la population jeune passe aujourd'hui par l'expérience de l'enseignement supérieur.

C'est vers cette large tranche de la population (à laquelle s'ajoutent les enseignants et les chercheurs universitaires) que se tourne notre attention, car nous avons conscience que des expériences positives de dialogue interculturel dans une phase de la vie où les individus sont particulièrement réceptifs peuvent avoir un effet marqué à longue échéance ; de plus, il s'agit d'un groupe social d'où sortiront les futurs leaders d'opinion.

b. L'université : un bon terrain pour le dialogue interculturel ?

Bien que la réponse à cette interrogation constitue l'objet principal de tout ce rapport, il nous paraît utile, déjà à ce stade, de rappeler qu'il existe un lien intrinsèque entre la nature de l'université et les objectifs du dialogue interculturel. Rappelons seulement que l'université est internationale dans son essence, non seulement à cause des circonstances historiques de son développement mais aussi du fait de la nature de ses activités, notamment de la recherche. Ainsi, la coopération entre universitaires de tous les pays et la volonté de valoriser la culture d'autrui sont (ou du moins devraient être...) essentielles pour son fonctionnement.

En outre, l'attitude d'ouverture nécessaire à la quête du savoir scientifique au-delà des choix idéologiques, des valeurs spécifiques, et une constante réévaluation critique de ses propres convictions – nécessaire à la recherche scientifique, notamment fondamentale – devraient constituer une plate-forme idéale pour le dialogue interculturel.

c. De la difficulté de passer de la théorie à la pratique

Devant la multiplicité des acteurs impliqués, directement ou indirectement, dans les activités universitaires (étudiants de divers niveaux, enseignants avec différents statuts, chercheurs des diverses disciplines, domaines et écoles, dirigeants universitaires, personnel des services de l'université, institutions politiques locales, nationales et internationales, administration et coordination universitaires, institutions de promotion de la recherche universitaire, etc.), on se rend compte de la difficulté de passer d'une proposition générale tendant à favoriser l'éclosion et le développement du dialogue interculturel dans le contexte universitaire à des propositions concrètes et opérationnelles.

Pour ce qui concerne le présent rapport, il a déjà été très difficile de détecter les expériences particulièrement significatives de ce dialogue interculturel dans la réalité universitaire européenne, foisonnante de milliers d'instituts et facultés. Dans ces conditions, une analyse globale de ces expériences et de leur évolution, pour importante et nécessaire qu'elle soit, était complètement hors de portée d'une étude restreinte telle que la nôtre.

Ce rapport entend donc se limiter à faire ressortir quelques-uns des possibles points d'ancrage du dialogue interculturel sur les campus et plus généralement dans le

contexte universitaire (enseignement, recherche, vie à l'université, administration et direction, politique universitaire). Nous nous sommes fondés notamment sur des expériences ponctuelles, dont certaines sont décrites plus loin, et sur la littérature accessible, qui ne nous paraît pas encore très abondante (mais peut-être la « littérature grise » est-elle plus riche).

II.2. Missions de l'université et dialogue interculturel

Le premier défi, pour ceux qui se proposent d'insérer le dialogue interculturel dans les activités ordinaires de l'enseignement supérieur, est de démontrer qu'il n'entre pas en compétition avec les missions essentielles de l'université et qu'il ne détourne ni trop de temps ni trop de ressources (situation d'ailleurs analogue à celle de l'école, qui hésite souvent à allouer du temps à la mise en valeur des « cultures d'origines » des élèves, de crainte que ce ne soit au détriment des matières d'enseignement traditionnelles).

Ce défi est d'autant plus difficile à relever que les institutions de l'enseignement supérieur se fixent aussi d'autres missions que l'enseignement et la recherche, missions assez diversifiées et qui évoluent dans le temps plus rapidement que ce que l'on reconnaît généralement (qu'en est-il, par exemple, de leur contribution au développement économique, social et culturel des collectivités locales qui semblait si importante dans les années 1970 et 1980 ?).

Dans la suite de ce rapport, nous allons tenter de montrer que les différentes activités du dialogue interculturel peuvent être une condition à l'accomplissement des missions de base de l'université, et parfois à leur réalisation.

Ainsi, si l'on se situe dans la perspective « humboldtienne » traditionnelle, l'université est le lieu et la voie sur lesquels étudiants et enseignants poursuivent en commun la « vérité », sans se soucier de sélection, d'efficacité, de compétition interne ou externe. On conçoit aisément que, dans cette perspective, le dialogue interculturel puisse être une voie « naturelle » et la multiculturalité, un objet d'étude privilégié.

Force est néanmoins de constater que cette vision ne rencontre plus beaucoup d'adeptes à notre époque. On pourrait alors imaginer (à tort, pensons-nous...) que des expériences de dialogue interculturel sont moins nécessaires ou plus difficiles à insérer dans des institutions académiques centrées sur la recherche scientifique et tendues vers la compétition scientifique internationale ou dans des institutions tournées vers des formations professionnelles de haut niveau, ou encore dans des établissements « de masse » auxquels il est demandé en premier lieu d'offrir une formation – pas trop longue si possible – aux cadres intermédiaires.

Dans ce qui suit, nous tâcherons de montrer qu'au contraire une bonne communication interculturelle, c'est-à-dire développant un dialogue interculturel constructif, ainsi qu'un intérêt soutenu pour la communication interculturelle en tant qu'objet de recherche sont en passe de devenir des conditions indispensables pour que

l'université soit à même de remplir aujourd'hui sa mission de formation générale, de quelque manière qu'elle soit définie. On soulignera aussi que, dans plusieurs secteurs universitaires, la formation à la communication et au dialogue interculturels tendent à devenir une composante non négligeable de la mission de l'université.

II.3. Accueil et gestion didactique des étudiants « culturellement différents »

Rien n'est moins facile que de définir les différences culturelles vraiment significatives dans le milieu étudiant : différences entre les individus ou liées à la provenance sociale et familiale, ou à celles de genre ; différences dues aux attaches culturelles régionales ; différences – parfois bien plus importantes qu'on ne le croit – générées par les disciplines et les domaines de formation eux-mêmes (exemple : sciences sociales, sciences exactes, sciences techniques ; *cf.* Poglià, 2007) ; ou encore différences liées à la nationalité d'origine des étudiants et des professeurs.

Nous ne disposons de données consistantes et comparables que sur ce dernier type de différences, qui sont à mettre en relation, présumons-nous (mais ce n'est pas nécessairement le cas), avec les différences linguistiques ou liées aux formations secondaires préalables dans le pays d'origine¹⁴.

D'autres différences culturelles, religieuses par exemple, ne sont pas prises en considération par principe, car elles sont censées faire partie des choix personnels que l'institution universitaire se doit d'ignorer.

Si on se cantonne aux étudiants « réellement » étrangers (inscrits mais ne résidant pas habituellement dans le pays et participant aux programmes de mobilité universitaire), il nous semble que les efforts des institutions universitaires allant dans la direction du dialogue interculturel se concentrent essentiellement sur deux points :

- le soutien offert par l'administration universitaire concernant les problèmes pratiques que ces étudiants rencontrent – information, logement, conseils sur les études, éventuellement sur les permis nécessaires, etc. –, ainsi que, le cas échéant, concernant les problèmes personnels ;
- le soutien linguistique, avec trois types de mesures :
 - l'enseignement de la langue d'accueil pour permettre à ces étudiants de suivre normalement les cours ;
 - des mesures censées leur faciliter la vie, notamment la possibilité de présenter leurs travaux personnels et les examens dans leur langue maternelle ou dans une autre langue qu'ils maîtrisent bien ;

14. A noter que dans les pays à fort taux d'immigration, la partie des étudiants « étrangers » ayant vécu longtemps dans le pays avec leur famille immigrée n'est pas négligeable. Les différences culturelles et encore plus linguistiques ne sont évidemment pas du même type que celles affectant les autres « étudiants étrangers », eux-mêmes dans des situations diversifiées, par exemple selon que la langue des pays concernés est ou non la même.

- un enseignement dispensé, en tout ou en partie, dans une « lingua franca », généralement l'anglais – possibilité que l'on retrouve de plus en plus fréquemment (au niveau du master et du doctorat notamment).

Il va de soi que si ces mesures sont utiles tant pour assurer le bon fonctionnement universitaire (notamment pour le succès des études) que pour créer les bases pratiques d'une bonne communication interculturelle (s'assurer qu'il existe une langue véhiculaire commune entre étudiants autochtones et étudiants étrangers et entre les étrangers de diverses provenances, par exemple), elles n'assurent pas nécessairement le développement d'un dialogue interculturel suivi et de qualité.

D'autres initiatives liées plutôt à la didactique universitaire existent, comme l'utilisation par les enseignants du vécu personnel des étudiants de provenance nationale et culturelle « autre », pour servir d'exemples dans les analyses théoriques proposées, notamment en sciences sociales, sciences du langage, sciences économiques, sciences du management, de la communication, du droit, etc., mais semblent pour l'instant relativement rares.

Un pas supplémentaire consiste à thématiser systématiquement des différences culturelles dont les étudiants sont porteurs, et à les utiliser dans les cours ainsi que, spécialement, dans les séminaires et les travaux personnels (par exemple, en sciences politiques, mettre en relation l'analyse comparative des systèmes, des régimes et des choix politiques caractérisant aujourd'hui et hier les pays de provenance des étudiants, avec leur vécu ou celui de leurs parents).

Une autre mesure qui permet aux étudiants étrangers de mieux entrer en contact avec le contexte culturel local est de leur offrir des occasions d'entrer directement en contact avec les traditions locales et la vie culturelle de tous les jours (conférences, documents audiovisuels, cours, etc.).

On ne peut passer sous silence un problème réel, mais qui n'est souvent pas perçu en tant que tel : dans plusieurs disciplines, la capacité d'expression tant orale qu'écrite joue un rôle considérable et les étudiants dont la langue maternelle n'est pas celle officielle ne bénéficient pas des mêmes chances dans la compétition académique.

Le problème est d'ailleurs plus complexe qu'une simple difficulté linguistique : on sait en effet que les différentes cultures ont des styles d'expression – et, en amont, des styles de pensées – différents (plus ou moins « discursifs » ou concis, plus ou moins linéaires ou « fleuris », avec des « figures logiques » différentes, etc.) (cf. Clyne, 1994 ; Nisbett, 2003).

Doit-on dès lors tenir compte, dans la notation et la sélection, de ces différentes manières de penser et s'exprimer, auxquelles on reconnaîtrait une même « dignité », ou considère-t-on que cette manière de faire favoriserait un certain laisser-aller peu en accord avec la « qualité académique » dont la définition serait unique et incontestable ?

Une autre question pratique rarement étudiée en tant que telle touche aux problèmes spécifiques (psychologiques, d'organisation, etc.) que peuvent rencontrer les

étudiants confrontés à une culture différente de la leur, ou simplement coupés de leur famille et du cercle d'amis du fait de la mobilité universitaire. Certes, on pourrait rétorquer qu'il s'agit là de simples problèmes de fonctionnement courant et de didactique universitaire : notre avis est néanmoins que le dialogue interculturel ne peut pas rester cantonné aux « grandes déclarations », il doit aussi montrer qu'il sert à mieux gérer les petits événements de la réalité académique courante.

Les chercheurs du domaine des *Higher Education Studies*, de même que les responsables universitaires qui s'intéressent à l'attraction que peut exercer leur institution à l'égard des futurs étudiants et donc à sa compétitivité, travaillent souvent avec la notion de « climat psychologique » sur le campus. Ce « climat » dépend d'un ensemble de normes (concernant la sélection, la représentation ou non des étudiants dans les corps institutionnels), de comportements des enseignants, de l'administration, des étudiants eux-mêmes, des pratiques usuelles de communication (par exemple privilégiant le face à face plutôt que les e-mails), mais aussi des choix stratégiques de l'institution (valorisation de la coopération ou de la concurrence entre étudiants par exemple).

L'expérience montre que les aspects inhérents à la diversité culturelle jouent un rôle non négligeable dans ce « climat » : depuis l'attitude, plus ou moins bureaucratique ou « de service », de l'administration jusqu'à la plus ou moins grande aptitude des enseignants et des étudiants autochtones à utiliser d'autres langues que celle officielle dans les cours et les séminaires, et jusqu'à la promotion d'initiatives telles que des rencontres, des fêtes, etc., organisées par des groupes (associations d'étudiants) et des individus en vue d'intégrer réellement dans la vie de tous les jours les groupes minoritaires (étudiants étrangers mais aussi provenant de minorités ethniques nationales)¹⁵.

Vu l'importance (probablement trop souvent sous-estimée) de l'attitude des services administratifs sur le climat universitaire et sur les relations interculturelles, en particulier, il pourrait être raisonnable d'introduire ou de généraliser des activités de sensibilisation aux différences culturelles pour les professionnels de ces services.

Nous ne disposons pas de données exhaustives concernant le dialogue interculturel entre personnes, qui pourrait (devrait...) se développer spontanément entre étudiants de différentes provenances culturelles, que ce soit à propos de leur vie de tous les jours, des rapports avec la famille, des amis, ou de la future carrière professionnelle, etc. Notre impression est néanmoins que ce type de dialogue n'est pas toujours très intense, et reste relégué au second plan par les impératifs scolaires mais aussi par une insuffisante valorisation de ce qu'il peut apporter en tant que facteur de développement personnel et aussi – du moins dans les sciences humaines et sociales – de développement académique. Si ce constat devait se con-

15. Il est peut-être utile de se rappeler qu'à certains moments historiques et dans certains pays le climat universitaire, et même le climat politique, a pu être largement influencé par la plus ou moins bonne intégration de ces groupes, le cas exemplaire étant celui des Etats-Unis au moment de la lutte pour l'intégration des étudiants de couleur.

firmer, l'institution universitaire devrait se poser la question de l'opportunité et de la possibilité de prendre des initiatives pratiques en vue de favoriser ce type de dialogue.

Nous sommes en tout cas d'avis qu'il serait utile d'ajouter aux indicateurs habituels du climat régnant sur un campus (le « niveau de satisfaction des étudiants »), un « indicateur d'intégration » se référant tant aux étudiants pris individuellement (exemple : « travaillant plutôt seul ou en groupe ? ») qu'aux groupes d'étudiants (exemples : « quel est le type de relations entre étudiants étrangers et autochtones ? » « Les premiers se retrouvent-ils essentiellement entre eux dans le cadre de groupes nationaux ou participent-ils à d'autres groupes ? »).

II.4. Développement des aptitudes des étudiants à la « multiculturalité » et au dialogue interculturel

Même si, comme on l'a fait remarquer plus haut, les aspects professionnels et scientifiques de l'enseignement supérieur semblent avoir assez nettement pris le pas aujourd'hui sur la « formation de l'esprit » et la « quête de la vérité » chères aux disciples de Humboldt, cette partie de la mission de l'université reste relativement vivace dans certaines facultés (par exemple en sciences humaines). La « multiculturalité » des sociétés actuelles offre aux enseignants et aux étudiants de ces facultés un instrument puissant pour cette « quête de la vérité » : rien n'est en effet plus formateur que de constater, par l'expérience pratique et par les instruments scientifiques dont nous disposons, qu'il est réducteur de s'arrêter aux représentations de l'homme et du monde courantes dans une culture quand on connaît l'existence d'autres visions et points de vue qui ont la même efficacité d'interprétation et de « gestion du monde » que les nôtres.

La multiculturalité n'a pas seulement une « efficacité académique », comme nous venons de le voir : dans une perspective plus scientifique, elle a aussi une valeur heuristique. Sa prégnance apparaît par exemple fortement quand il s'agit d'approfondir les « grandes questions » qui traversent les disciplines et les champs de recherche et/ou la formation : les questions épistémologiques, celles sur l'application de la recherche, les questions éthiques inhérentes à la science et à la technique, etc. De ce point de vue, elle est naturellement particulièrement importante pour les domaines scientifiques dont les paradigmes de base plongent leurs racines dans des visions de l'homme et du monde situées culturellement : sciences sociales, droit, sciences économiques, sciences de la formation, sciences de l'environnement, partiellement médecine, etc.

Aujourd'hui, de plus en plus d'activités professionnelles impliquent des formations de type tertiaire (cause ou conséquence de l'augmentation du nombre d'étudiants...). Et de nombreux domaines professionnels sont touchés par les effets de la multiculturalité engendrée par la mondialisation de l'économie et des communications, les migrations, etc. C'est le cas pour les professions de la communication, du commerce, des services financiers, du tourisme, de la formation, des services sociaux, ainsi que pour les professions de la santé et celles de la sécurité, sans compter naturellement celles liées aux organisations et activités internationales.

Dans cette situation il n'est pas étonnant de constater l'existence d'une demande croissante, de la part des entreprises et des services, de formations de base dans le domaine de la communication interculturelle et plus généralement de la gestion de la diversité culturelle. La demande peut porter sur des professions spécialisées (voir la section II.6), mais plus généralement sur une sensibilisation qui permette aux futurs professionnels de ne pas adopter des comportements trop inappropriés.

Pour les trois raisons rappelées ci-dessus (formation « de l'esprit », formation scientifique, formation professionnelle), les institutions universitaires seraient bien inspirées d'introduire des moments de formation en *Intercultural Literacy* dans divers programmes. Il s'agirait d'un ensemble limité de connaissances de base concernant les réalités multiculturelles, ainsi que de quelques capacités et attitudes adéquates pour gérer avec un maximum d'efficacité les situations concrètes les plus courantes de multiculturalité (exemple : reconnaître les différences de codes utilisés, celles entre les valeurs de base, etc.).

Ce ne serait en aucun cas une nouvelle « matière » empiétant sur le programme universitaire parfois déjà trop chargé, mais plutôt une formation sur un temps limité (deux ou trois European Credits Transfer System – ECTS – sur l'ensemble du programme), qui ne devrait pas nécessairement être proposée seulement sous la forme de cours de type traditionnel, mais aussi sous forme de rencontres, de conférences, de projections de films, etc.¹⁶

II.5. Formation de base à la communication et au dialogue interculturels pour des futurs professionnels directement concernés par la « multiculturalité »

Certains professionnels de formation universitaire doivent posséder des compétences qui, tout en n'étant pas celles d'un spécialiste de la communication interculturelle, doivent aller au-delà de la simple capacité à sensibiliser : pensons aux enseignants des écoles primaires et secondaires, aux acteurs sociaux, aux médiateurs actifs dans des régions avec de forts taux d'immigration, ou aux professionnels de la communication, de la gestion du personnel, du tourisme, de l'aide au développement, des organisations internationales, etc.

Pour ces futurs professionnels, il s'agirait d'une formation à la communication interculturelle et au dialogue interculturel pouvant « peser » une douzaine d'ECTS, qui leur offrirait :

- un aperçu des instruments utiles pour analyser les situations multiculturelles et notamment les processus de communication interculturelle courants dans les professions considérées (notamment quand il y a des problèmes).

16. A l'Université de la Suisse italienne (USI) on a par exemple expérimenté avec succès une forme de « Ciné-forum interculturel » combinant la présentation de films avec un fort pouvoir de sensibilisation à la « multiculturalité » avec des conférences proposées par des chercheurs et des journalistes sur des problématiques (exemple : conflits ethniques) et des régions considérées particulièrement significatives de ce point de vue (les premières ayant porté sur le Mashreq, l'Iran et l'ex-Yougoslavie).

Pour ce faire, il sera utile de faire appel à des concepts développés dans le cadre de disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la linguistique, la sémiotique, mais aussi à des modèles scientifiques à vocation interdisciplinaire permettant d'opérer une synthèse didactique entre :

- les aspects spécifiquement de communication du dialogue interculturel (exemples : variété des codes verbaux et non verbaux, argumentation interculturelle, etc.) ;
- les facteurs psychologiques caractérisant les interlocuteurs (avec les facettes cognitives, affectives, comportementales et identitaires) ;
- les modes d'appréhension des différentes configurations culturelles auxquelles les interlocuteurs se réfèrent (divers contenus culturels), ainsi que
- les influences des contextes sociaux dans lesquels les interlocuteurs se situent nécessairement (groupes, organisations, communautés, cadres nationaux, etc.) ;
- quelques instruments pour passer de l'analyse à la phase opérationnelle, c'est-à-dire à la planification et à la mise en œuvre d'une bonne communication interculturelle dans le cadre professionnel donné. Il s'agirait donc d'offrir un bagage de compétences interculturelles spécifiques du point de vue professionnel touchant par exemple la pédagogie, la médiation, l'action sociale, les soins infirmiers, etc.

On peut constater que ce type de formation tend heureusement à se développer au moins dans certains champs considérés. Notre proposition est d'en hâter la diffusion, étant donné tant son utilité professionnelle que l'effet catalyseur qu'elle aurait sur toutes les activités de dialogue interculturel à l'université.

II.6. Formation de spécialistes en communication et en dialogue interculturels

Dans les secteurs professionnels indiqués au point précédent, il est souvent nécessaire de pouvoir compter sur quelques personnes qui possèdent non seulement des compétences de base mais aussi une expertise spécifique en communication interculturelle, notamment pour intervenir dans des situations particulièrement difficiles et complexes ainsi que pour des activités de *coaching* ou dans la formation continue des collègues dans ce secteur.

Les compétences nécessaires à ces professionnels s'inscrivent en partie dans le développement de celles considérées au point précédent, mais il sera nécessaire d'y ajouter une forte ration de compétences méthodologiques, qu'elles soient de type scientifique (touchant notamment aux analyses quantitatives et qualitatives des réalités multiculturelles) ou de type managérial (concernant par exemple la gestion de projets interculturels).

Actuellement, ces formations sont encore assez rares dans les universités d'Europe ; celles qui existent prennent généralement la forme de formations continues de

professionnalisation (exemple : *Exécutive Master*) « pesant » environ 60 ECTS, c'est-à-dire globalement une année de formation¹⁷.

II.7. Compétences nécessaires de la part des enseignants universitaires

Les trois types de formation proposés ci-dessus nécessitent naturellement la disponibilité de formateurs compétents : si les formations plus lourdes doivent nécessairement faire appel à des professeurs chevronnés (notamment spécialistes de la communication interculturelle), il semble raisonnable d'envisager que, pour ce qui concerne la sensibilisation au dialogue interculturel, des enseignants particulièrement intéressés à ces problématiques et actifs dans différentes disciplines, telles l'anthropologie, la psychologie, la linguistique, la sociologie, etc., puissent s'en charger efficacement.

Pour leur faciliter la tâche, des programmes de formation en ligne d'accès facile devraient être mis à leur disposition avec des références théoriques et spécialement des documents audiovisuels, des textes de synthèse, un choix de lectures de référence, etc.¹⁸

II.8. Dialogue interculturel entre enseignants et chercheurs universitaires

L'internationalité de l'université est aussi la conséquence de la présence, parfois massive, de chercheurs (notamment post-doctorants) et de professeurs étrangers en son sein¹⁹.

Bien que ces scientifiques aient en commun avec leurs collègues un langage et une culture disciplinaire qui tendent souvent à escamoter les autres appartenances culturelles, nous pensons que ce ne serait pas trahir l'identité académique que d'assumer un peu plus celle liée à d'autres cadres sociaux (par exemple nationaux, linguistiques).

Cela, non pas pour en faire des instruments de cassure et encore moins de carrière, mais plutôt pour thématiser les différences culturelles avec les instruments scientifiques que chacun d'entre eux possède et pour montrer à leurs étudiants un exemple d'un dialogue interculturel objectif et efficace.

17. A l'Université de la Suisse italienne on offre par exemple un mastère en communication interculturelle (MIC) de 60 ECTS qui propose des modules centrés sur les apports des disciplines de base (anthropologie, linguistique, etc.), des modules méthodologiques ainsi que des modules sur les situations interculturelles qu'on retrouve sur divers terrains de la pratique professionnelle : juridique, religieux, d'entreprise, médiatique, éducatif, etc. (cf. études de cas ci-après). Un autre exemple, un peu plus « léger » du point de vue des ECTS, est le European Master in Intercultural Communication (EMICC), formation offerte à de jeunes étudiants de niveau mastère centrée sur la formule d'« Eurocampus » gérés conjointement par un réseau d'une dizaine d'universités de différents pays d'Europe (cf. études de cas ci-après).

18. Un exemple de tels supports de formation en ligne sera disponible sous peu, développé par l'USI avec le support du Programme national suisse de « Campus Virtuel ».

19. Par exemple, dans les universités suisses, les enseignants et le personnel scientifique étrangers comptent pour plus de 40% du total du personnel académique (Office fédéral de la statistique).

II.9. Apports de la multiculturalité à l'enrichissement des programmes universitaires

Si l'on considère uniquement la situation européenne, il peut paraître surprenant que l'université, généralement très attentive à l'évolution de l'économie et de la société qui l'entoure (pensons au foisonnement actuel de nouveaux programmes, notamment au niveau du master, impulsés par l'évolution technologique, commerciale, financière, médiatique, etc.), n'ait pas encore (ou peu) réagi de la même manière aux demandes liées à la « multiculturalité » croissante et aux problèmes et potentialités qu'elle implique.

On pourrait ainsi raisonnablement poser l'hypothèse du développement, dans les prochaines années, de chaires, d'instituts, de groupes de recherche, etc. centrés sur l'étude de l'enseignement des langues et des littératures se référant à des populations migrantes dans les pays d'accueil ou sur les religions « apportées » par ces migrations, ou encore s'intéressant à la pédagogie interculturelle, à l'anthropologie des sociétés européennes « excentriques », sans compter celles vouées aux problématiques du management et du marketing interculturels.

II.10. Etudes de cas

Note : ces études de cas ne se réfèrent pas seulement à cette section mais touchent aussi des problématiques abordées ailleurs, notamment dans la section V (La gestion du dialogue interculturel au niveau de la direction des universités et des facultés).

II.10.1. Vers une académie internationale : l'université de Maastricht²⁰

a. Quelques chiffres

L'université de Maastricht (UM) accueille environ 11 500 étudiants, dont presque un tiers viennent de l'étranger (au total, d'environ 70 pays). De plus, 750 étudiants « en mobilité » viennent à Maastricht pour une période d'étude plus brève. Pour ce qui concerne le personnel, académique et non académique, on compte environ 3 000 employés (dont 1 700 professeurs et assistants), la part du personnel étranger étant de 17 %.

b. Objectifs concernant l'internationalisation

Les objectifs identifiés dans le rapport « UM mission statement 2007-2010 » sont les suivants :

- un afflux de 3 100 étudiants au premier cycle et de 2 750 au master pour 2010 ;
- 30 % d'étudiants de premier cycle provenant de l'étranger (80 % provenant d'autres pays de l'UE et 20 % de pays en dehors de l'UE) ;

20. Source : interview avec A. Zanting de l'UM et www.unimaas.nl, octobre 2007.

- 50 % d'étudiants de niveau mastère provenant de l'étranger ;
- parvenir à atteindre le but de 2 750 étudiants de mastère signifie augmenter de manière considérable l'apport supplémentaire d'étudiants provenant d'autres universités, dont 35 % (960 étudiants) devraient provenir d'autres pays de l'UE et 15 % (410 étudiants) de l'extérieur de l'UE.

De manière générale, l'UM a l'intention, ultérieurement, de développer plus avant son profil international. Ainsi, dans les prochaines années, l'UM se focalisera sur le développement d'une communauté académique internationale, sur l'objectif de devenir une université entièrement bilingue et sur un système de notation en conformité avec les pratiques internationales.

c. Mesures opérationnelles

i. Une approche professionnelle du recrutement

Une augmentation du nombre d'étudiants étrangers est particulièrement importante pour l'UM. Par conséquent, l'université se concentrera sur la professionnalisation du recrutement à l'étranger. Un aspect de la stratégie prévue implique une évaluation des pays cibles sur la base de paramètres quantitatifs et d'objectifs concrets (nombre d'étudiants par niveau d'étude/facultés par pays).

ii. Assistance, services et supports aux étudiants

La stratégie de recrutement ne peut naturellement pas être complète sans une amélioration des services et du support aux étudiants. En particulier, les étudiants venant de pays en dehors de l'UE et qui devront supporter des frais importants de scolarisation seront susceptibles d'avoir des attentes plus élevées. Il s'ensuit que la gestion de la diversité deviendra un point encore plus fondamental.

L'UM, pour répondre de manière adéquate à cette diversité, entend définir systématiquement les infrastructures qu'elle prévoit d'offrir aux étudiants pour ce qui concerne les logements, les loisirs, l'assistance pour des questions légales ou administratives, etc. Les activités pour les prochaines années vont aussi se concentrer sur une information orientée sur le « client » pour les futurs étudiants, une approche personnalisée des étudiants et des infrastructures de haute qualité.

iii. Management des ressources humaines

L'UM peut ne réaliser les objectifs définis ci-dessus qu'avec une professionnalisation croissante de son personnel. L'université soutiendra donc son personnel notamment par des cours, dont certains directement reliés à l'internationalisation, par exemple des cours de gestion de la diversité, d'enseignement en classes internationales et sur la gestion des différences culturelles.

Un autre objectif sera l'internationalisation du personnel pour renforcer le caractère international de l'UM. Vu qu'une augmentation des étudiants et du personnel étrangers est prévue, l'université prêtera aussi une grande attention aux compé-

tences linguistiques et interculturelles. Le recrutement et l'assistance du personnel étranger bénéficieront d'une attention particulière.

Ainsi l'UM concentrera l'expertise disponible dans un centre de compétences qui offrira un programme de tutorat pour favoriser l'intégration. Dans la mesure du possible, le soutien aux étudiants internationaux et le soutien au personnel seront combinés.

d. Structures institutionnelles

C'est le conseil exécutif, responsable de la planification des choix stratégiques, qui a arrêté les grands objectifs que nous venons de citer. Les facultés à leur tour se concentrent sur l'élaboration des stratégies de l'université pour ce qui concerne la formation et la recherche. En raison des objectifs généraux déjà définis, les facultés devront y consacrer du temps, du personnel et des finances.

Le conseil exécutif est soutenu par un certain nombre de conseillers (*policy advisors*), dont l'un est responsable des politiques d'internationalisation. Son rôle est de définir les directives de l'université au sujet du recrutement des étudiants, des bourses d'études et des moyens de financement, des échanges et de la mobilité des étudiants, des politiques linguistiques. Les directives définies par le conseiller des politiques d'internationalisation sont successivement mises en application par les différentes facultés.

e. Exemples d'activités

Deux exemples d'activités mises en œuvre par les facultés sont présentés ci-dessous :

- la faculté de sciences économiques fournit des ateliers de « gestion de la diversité dans des classes internationales » depuis 2005, cours obligatoires pour tous les membres du personnel ;
- le conseiller chargé des politiques d'internationalisation à la faculté des sciences de la santé, de médecine et de vie (FHML) est actif dans plusieurs des domaines qui nous intéressent ici. La diversité culturelle est prise en considération à tous les niveaux (national, ethnique, genre, etc.), mais, puisque l'intérêt principal à l'UM porte sur l'internationalisation, les politiques dans la faculté se concentrent la plupart du temps sur ce point. Les groupes cibles des politiques sont les membres du personnel enseignant, les étudiants et les membres du personnel administratif.

Les activités promues incluent : la recherche dans le domaine de l'interculturalité ; l'organisation d'ateliers pour les professeurs (ateliers généraux sur l'enseignement avec des classes multiculturelles et ateliers spécifiques concentrés sur des groupes spécifiques d'étudiants étrangers) ; des activités de formation intégrées dans les programmes d'études – en effet, puisque la faculté veut préparer les étudiants à leur avenir professionnel dans des contextes internationaux, les compétences interculturelles deviennent un objectif explicite. Voici un exemple d'activité spécifique.

Dans les sept années à venir, la FHML accueillera tous les ans un groupe de 40 étudiants d'Arabie Saoudite (au total 280 étudiants en sept ans). Pendant la première année, ils suivront un cours de langue néerlandaise, et les cours normaux d'études médicales de la FHML durant toutes les années suivantes. Afin d'intégrer avec succès ces étudiants dans la faculté, des ateliers seront organisés pour traiter les problèmes spécifiques qui pourraient apparaître en travaillant avec ce groupe, par exemple les problèmes résultant des différents styles d'enseignement, ou liés à l'habillement ou au contact physique (en effet, la plupart des étudiant(e)s seront des femmes), ou encore dans la relation avec leur famille qui se rendra probablement aux Pays-Bas, etc.

II.10.2. La multiculturalité comme ligne directrice : l'université de Jyväskylä, Finlande (JyU) ²¹

a. Quelques chiffres

Les sept facultés de l'université de Jyväskylä (JyU) comptent environ 16 000 étudiants venant de 80 pays différents. La JyU a des accords avec environ 270 universités européennes, couvrant la totalité de l'UE. En dehors de l'Europe, l'université a des accords de collaboration avec environ 35 institutions actives en Amérique du Nord et du Sud, en Asie de l'Est et du Sud, et en Australie et en Afrique. La JyU accueille 700 étudiants internationaux chaque année et participe activement à cinq programmes d'échange d'étudiants (Erasmus, Nordplus, Sud de l'ISEP, Premier, du Nord).

L'université offre 12 programmes internationaux de mastère et une variété de programmes de premier cycle en anglais ; elle est en outre engagée dans le développement de divers projets internationaux d'enseignement.

Le bureau international de l'université a pour rôle d'identifier, évaluer, lancer, développer et contrôler ces partenariats et ces projets.

b. Objectifs concernant l'internationalisation

L'internationalisation fait partie des objectifs principaux de la JyU, ce qui signifie en particulier :

- que tous les étudiants doivent avoir l'occasion de passer une période à l'étranger pendant leurs études ; en outre les étudiants peuvent inclure dans leur formation des cours visant à améliorer leurs compétences « internationales » ;
- que, d'ici à 2010, l'université enverra et recevra 520 étudiants tous les ans ;
- que, d'ici à 2010, l'université enverra 90 membres du corps enseignant dans des programmes d'échange Erasmus et 40 membres dans des universités partenaire en dehors de l'Europe ;

21. Source : interview avec le professeur Lisa Salo-Lee de la JyU et www.jyu.fi/, octobre 2007.

- que, d’ici à 2010, l’université aura 400 étudiants internationaux au niveau des mastères ;
- qu’une attention particulière sera prêtée à l’intégration dans l’enseignement des professeurs invités et des assistants étrangers ;
- que le nombre de modules et les programmes des mastères en langue anglaise augmenteront ;
- que des mesures ultérieures seront prises pour intégrer les étudiants et le personnel de provenance internationale ;
- qu’une attention particulière sera portée sur les aspects de la qualité de l’enseignement liés à l’internationalisation des pratiques éducatives et des contenus des programmes ;
- que l’on développera des programmes de mastère de haut niveau en anglais et dans d’autres langues étrangères, avec l’objectif de faire du dialogue multiculturel et multilingue un élément « naturel » des études ; cela permettra, d’une part, de promouvoir le recrutement d’étudiants étrangers et, d’autre part, de fournir aux étudiants nationaux non mobiles une opportunité d’internationalisation « à domicile » ;
- que l’on favorisera la participation à des programmes de mastère et de doctorat liés à des réseaux internationaux, avec des échanges systématiques de professeurs.

c. Mesures opérationnelles

i. Styles d’enseignement et attentes

Les styles d’enseignement habituels et les attentes envers les étudiants se veulent cohérents avec les objectifs cités plus haut, par exemple pour ce qui concerne la relation (informelle) entre professeurs et étudiants ou les modalités des examens.

ii. Personnel

La JyU encourage tous les membres du personnel à s’engager dans la coopération internationale dans le cadre de différents programmes. L’université vise, au travers d’une planification attentive de la mobilité de ce personnel, au renforcement de la coopération dans la recherche et les programmes d’études. Ces activités de mobilité sont soutenues financièrement par le budget de la JyU.

Les résultats de cette mobilité seront évalués en recueillant les réactions de manière systématique.

Les départements sont encouragés à poursuivre sur le long terme l’échange de professeurs avec des institutions ayant des expertises complémentaires et à inclure des professeurs invités dans les programmes. Le perfectionnement du personnel, lui permettant d’enseigner en anglais, est systématique. Pour le personnel étranger, la JyU s’occupe du logement et des autres arrangements nécessaires.

iii. Enseignement et recherche

La JyU est pionnière en Finlande en ce qui concerne l'enseignement et la recherche en communication interculturelle. Le département de la communication offre depuis 1997 un programme de maîtrise en communication interculturelle et, depuis 2002, un programme de doctorat sur la même matière. Le département coordonne également un programme interdisciplinaire de licence en études interculturelles.

Le centre d'intérêt principal de la recherche sur la communication interculturelle à la JyU est celui des « compétences interculturelles » et de leur utilisation dans divers contextes. A noter que la JyU, dans le passé, a réalisé différentes expertises, par exemple pour l'Unesco, notamment sur l'éducation interculturelles et les compétences interculturelles. La JyU se distingue par ailleurs pour son engagement actif dans des projets favorisant la connaissance des langues et le plurilinguisme.

Pour ce qui concerne l'internationalisation, la JyU propose des programmes de doctorat et de maîtrise internationaux en réseau avec différentes autres universités et est partenaire de l'EMICC (European Master in Intercultural Communication ; cf. ci-après).

iv. Services

Les étudiants qui décident d'entreprendre des périodes d'étude à l'étranger reçoivent une orientation avant le départ et lors de leur retour. Une grande variété de cours en communication interculturelle est offerte annuellement comme support aux étudiants en mobilité.

La JyU fournit une bonne infrastructure pour le soutien des étudiants étrangers, en coopération avec les associations d'étudiants, qui inclut logement, services d'assistance, programmes d'orientation, services de tutorat et des cours de finlandais. La JyU et le Polytechnique de Jyväskylä ont lancé en 2006 un projet en commun pour augmenter les possibilités de stage des étudiants internationaux en Finlande.

Pour la JyU, les différences ne tiennent pas seulement aux cultures nationales : en tant que coordonnateur national du réseau Design for All, la JyU s'est par exemple préparée à accueillir des étudiants ayant des besoins spéciaux. Les équipements incluent un plan en braille du campus, l'accès à un ordinateur avec un synthétiseur vocal, une imprimante, un scanner et un écran en braille, ainsi que quatre salles de conférence équipées avec des dispositifs d'audition. Des interprètes en langue des signes sont disponibles dans les facultés des sciences humaines et de l'éducation.

II.10.3. Une initiative d'enseignement en commun d'un groupe d'universités européennes : l'European Master in Intercultural Communication (EMICC)²²

a. Le réseau EMICC

L'European Master in Intercultural Communication (EMICC) est un réseau d'universités européennes qui offrent un programme commun d'études dans le domaine

22. Source : interview avec le Dr. Peter Praxmarer, secrétariat de l'EMICC, en novembre 2007.

de la communication interculturelle. Font actuellement partie du réseau les universités suivantes :

- Anglia Ruskin University, Cambridge, Royaume-Uni ;
- l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), Paris, France ;
- l'Universidade Aberta, Lisbonne, Portugal ;
- l'université de Bayreuth, Bayreuth, Allemagne ;
- l'universitat Jaume I, Castellón, Espagne ;
- l'université de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlande ;
- l'Università de la Suisse italienne, Lugano, Suisse (qui gère le secrétariat de l'EMICC) ;
- l'université de Tartu, Tartu, Estonie ;
- l'université d'Utrecht, Utrecht, Pays-Bas.

b. L'idée de base

La conception d'un programme de mastère européen (interdisciplinaire et intégré) en communication interculturelle s'est développée tout au long des années 1990, sous l'impulsion des professeurs des universités qui font partie du réseau EMICC actuel, les initiateurs ayant pu compter sur le soutien de la Commission européenne pour le développement du programme des études et pour la diffusion de l'initiative.

L'idée à la base de cette formation est la création d'un programme d'études intégré au niveau européen sous la forme d'un mastère européen, construit sur la mobilité des étudiants mais aussi sur celle des professeurs. Il s'agit, idéalement, de la création de programmes d'étude semblables (au niveau mastère) dans les différentes universités, ou tout au moins compatibles entre eux, du point de vue des contenus, des critères d'admission, d'évaluation, etc., les programmes étant élaborés en commun par les professeurs des universités partenaires du réseau EMICC. Cette collaboration est d'ailleurs censée s'étendre à la recherche scientifique, aux publications, à l'organisation de conférences et de congrès, etc.

Comme on peut le constater, les idées à la base de l'EMICC s'insèrent parfaitement dans l'esprit du Processus de Bologne, qui conçoit la mise en œuvre de l'intégration européenne comme devant aussi se réaliser au niveau de l'enseignement supérieur²³.

23. Voir à ce propos P. Kistler et K. Sini, dans *From Intercultural Exchanges to Intercultural Communication: Combining Theory and Practice*, University of Jyväskylä, 2003, p. 5 : « Dans une Europe qui ne se conçoit jamais ni comme une destination utopique ni comme une entité territoriale ou idéologique, mais davantage comme un processus en cours, le réseau EMICC (Mastère européen en communication interculturelle) est engagé dans deux voies. La première voie doit mener à l'intégration et à la reconnaissance mutuelle des diplômes (diplômes conjoints) au sein du réseau existant. Cet

c. Ce qui a été réalisé, en particulier les Eurocampus

Un premier pas vers cette intégration a été la mise sur pied et l'institutionnalisation d'un semestre en commun pour les étudiants des universités du réseau. Ces étudiants se déplacent sur le site de l'une des universités partenaires de même que les professeurs qui interviennent dans cette formation, professeurs qui proviennent de toutes les universités du réseau et qui proposent des cours programmés en commun.

Ces semestres d'étude ont été organisés sur les campus suivants :

2002 : Jyväskylä ; 2003 : Bayreuth ; 2004 : Bruxelles ; 2005 : Cambridge ; 2006 : Lisbonne ; 2007 : Lugano, et ont été suivis par environ 120 étudiants.

Cette formation est reconnue par toutes les universités partenaires comme partie intégrante des programmes respectifs de maîtrise en communication interculturelle (ou d'autres programmes).

Les cours (15), qui se tiennent en langue anglaise, sont subdivisés en quatre blocs :

- *Intercultural Theories, Competence and Training* ;
- *Linguistic and Semiotic Approaches to Cultural Diversity* ;
- *Citizenship and Identities* ;
- *Intercultural Communication in Context*.

En outre, l'université hôte de l'Eurocampus offre aux participants des cours de langue et des cours sur l'histoire, la culture et le système politique du pays, et naturellement les activités d'assistance nécessaires.

Pour compléter avec succès cette formation, chaque étudiant doit certifier au moins 10 des 15 cours offerts, avec un investissement global de travail estimé à 750 heures. A la fin de l'Eurocampus, l'université hôte émet un *Certificate of Advanced Studies* en communication interculturelle de la valeur de 30 ECTS.

Les étudiants de l'Eurocampus peuvent bénéficier des bourses d'étude Erasmus.

objectif englobe une homogénéisation structurelle des processus administratifs, comme le plan de travail des semestres, ainsi que de nombreux petits détails (...) qui font de l'éducation universitaire en Europe un paysage d'une grande richesse et une source d'inspiration. En avançant sur cette voie, les domaines spécifiques de recherche et d'enseignement de toutes les universités partenaires seront précisés et intégrés dans le réseau pour venir compléter le faisceau de connexions et induire de nouvelles synergies. L'objectif est de rééquilibrer les programmes de maîtrise, qui donnent clairement la priorité aux activités d'enseignement, en mettant un accent tout aussi fort sur la recherche. Pourquoi ne pas envisager une Ecole européenne de recherche en communication interculturelle ? La deuxième voie transcende définitivement les frontières de l'Europe, qu'elles soient territoriales, idéologiques ou autrement imaginées. Avec l'aide de cet instrument ambitieux, le réseau EMICC trouvera de nouveaux partenaires universitaires dans le monde entier. »

A part les avantages habituels liés à la mobilité, l'Eurocampus offre à ses participants d'autres expériences, en particulier :

- celles de différentes traditions et cultures académiques apportées par des professeurs provenant des différentes universités partenaires ;
- l'interaction réelle, tant au niveau académique qu'au niveau privé, avec des étudiants de différentes cultures nationales ;
- la possibilité de se créer un réseau de contacts (professionnels et personnels) européens et internationaux.

*II.10.4. Une formation approfondie pour professionnels de la communication et du dialogue interculturels : le Master in Intercultural Communication – MIC – de l'USI*²⁴

a. En bref

La faculté de sciences de la communication de l'Université de la Suisse italienne (USI) de Lugano organise depuis 2002 un mastère en communication interculturelle de 60 ECTS répartis sur dix-huit mois, organisé en semaines intensives, qui s'adresse à des professionnels de niveau relativement haut tels que des responsables de la communication ou des chefs de projets dans les institutions publiques et privées à but non lucratif ou dans les entreprises. Le MIC en est actuellement à sa troisième édition.

b. Public visé

Les professionnels visés par cette formation (et ceux qui l'ont suivie jusqu'ici) œuvrent dans des contextes fortement multiculturels, par exemple dans des organisations internationales et des ONG, dans des administrations nationales et locales s'occupant de problèmes de migration, de sécurité, de développement, dans des établissements scolaires avec des taux élevés d'élèves issus de la migration, ou des instituts de type sanitaire, social ou ecclésiastique, ainsi que dans des entreprises et d'autres domaines encore où les compétences en communication interculturelle (CI) font désormais partie du bagage professionnel standard nécessaire aux nouveaux professionnels.

Une des caractéristiques de ce mastère est la volonté d'inscrire le principe d'une réelle interculturelité non seulement dans le contenu de ses cours, mais aussi dans le vécu de ses participants. Ainsi, dans chacune des trois éditions, parmi la trentaine d'étudiants inscrits, on trouve, à côté de quelques ressortissants de la région dans laquelle opère l'université – la partie italophone de la Suisse –, des citoyens suisses de langue française et allemande, des ressortissants de différents pays d'Afrique ainsi que des étudiants provenant d'Amérique centrale et du Sud, d'Asie et de pays de l'Est européen.

24. Source : Poglià, 2005, et www.mic.unisi.ch/.

On retrouve une même hétérogénéité du point de vue des disciplines de leur formation de base : sciences humaines et sociales ou architecture, pédagogie ou design, économie ou journalisme, etc.

c. Enseignement et choix épistémologiques en amont

Former des compétences en communication interculturelle au niveau universitaire ne peut se limiter à proposer des recettes de comportement (sans en méconnaître leur utilité...) mais implique d'offrir la maîtrise non seulement des instruments et des méthodes de communication, mais aussi, en amont, des outils d'analyse des situations et des problèmes liés à la multiculturalité (Poglia, 2005).

La structure didactique du mastère répond à ces objectifs, d'une part en proposant aux participants un aperçu de l'apport des différentes disciplines à l'analyse de la multiculturalité, mais aussi en récupérant la nécessaire cohérence entre les diverses approches disciplinaires (anthropologie, linguistique, psychologie, « communication interculturelle » en tant que discipline) par leur insertion dans un schéma épistémologique global qui puisse assurer la « lisibilité » de l'ensemble de la formation (schéma dénommé *I2C/Improving Intercultural Communication*, utilisé par ailleurs aussi dans le cadre d'une formation en ligne proposée par la même université).

D'autre part, le souci d'inscrire le mastère dans les situations et les problèmes réels est largement visible par le poids accordé aux divers domaines professionnels d'application.

La réalité est aussi la vie en classe : le choix de deux langues parallèles d'enseignement, anglais et français, employées indifféremment par les enseignants et les étudiants, témoigne de la volonté de créer un cadre d'enseignement réellement interculturel.

La composition du corps enseignant est aussi largement « multiculturelle », du point de vue tant de la provenance nationale que de celle de leur discipline d'origine.

D'autres choix didactiques à la base de ce mastère ont été les suivants :

- souligner le fait que la CI ne se réalise pas seulement sous la forme de communication interpersonnelle, mais aussi sous celle interinstitutionnelle, ou de communication entre organisations et individus, ainsi que par l'intermédiaire des médias (ces types de communication étant d'ailleurs particulièrement importants dans le contexte professionnel) ;
- privilégier une réflexion méthodologique approfondie pour passer de l'approche descriptive à une approche analytique, interprétative et explicative ;
- développer une métaréflexion sur la communication et le dialogue interculturels en particulier pour en tirer au clair les aspects liés à l'éthique individuelle et collective ;

- mettre un fort accent sur les compétences nécessaires à la mise en œuvre et à la gestion de la CI, compétences qui doivent construire les nécessaires « recettes pour l'action » sur des bases théoriques solides.

Le mastère a également fourni l'impulsion pour toute une série d'activités associées dans le domaine de l'interculturalité, notamment des conférences, des cinéforums, etc., auxquels participent des étudiants, des membres du corps académique ainsi que la population locale.

II.10.5. Gérer didactiquement les problèmes suscités par la multiculturalité : Université Tanaka Business School, Imperial College London, Royaume-Uni²⁵

Le choc de l'apprentissage, de même que le choc culturel, est défini comme une expérience émotive mais dans ce cas liée à une situation d'apprentissage. Le choc de l'apprentissage est un mélange de frustration, de confusion et d'anxiété qui touche de nombreux étudiants exposés à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés, et soumis à des attentes qui leur paraissent incompréhensibles, ambiguës ou contradictoires.

Des chercheurs de la Tanaka Business School de l'Imperial College London ont analysé le cas des étudiants d'un MBA en Grande-Bretagne en cherchant à déterminer les causes principales du choc de l'apprentissage, ses manifestations et les différentes stratégies pour y faire face.

Les résultats montrent qu'un des facteurs les plus importants pour l'apparition du choc de l'apprentissage réside souvent dans l'expérience consistant à travailler et étudier parmi un groupe multiculturel.

La problématique du learning shock nécessite donc d'être gérée avec attention du moment que l'université devient internationale et multiculturelle : notamment par des stratégies qui prennent en considération les différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage, en définissant clairement les attentes, les rôles des professeurs et des étudiants, les normes d'évaluation, les styles de communication usuels. Cela est nécessaire non seulement pour résoudre des problèmes concrets, mais aussi pour permettre une réelle valorisation de la diversité.

II.10.6. Gérer la diversité culturelle dans les travaux de groupe : Indiana University, Etats-Unis²⁶

Les activités formatives fondées sur des travaux en groupe sont très fréquentes à l'université. Des groupes composés d'étudiants de nationalités différentes peuvent être confrontés à des défis et des problèmes spécifiques pendant ces activités.

25. Tiré de D.S. Griffiths, D. Winstanley et Y. Gabriel, *Learning shock*, in *Management learning*, 2005, p. 36 (3).

26. Tiré de T. M. Paulus, L. Bichelmeyer, M. P. Malopinsky, et P. Rastogi, « Power distance and group dynamics of an international project team: a case study », in *Teaching in Higher Education*, 2005, p. 10 (1).

A la « Indiana University » on a cherché – en utilisant la théorie des dimensions culturelles de Hofstede, en particulier l'aspect de la distance au pouvoir, – à analyser les interactions à l'intérieur du groupe et entre différents groupes pour arriver à mettre en évidence les facteurs qui peuvent permettre d'éviter les conflits et rendre l'activité d'apprentissage la plus positive possible. L'utilisation d'un tel cadre théorique s'est révélée utile en vue d'une amélioration des dynamiques de groupe dans une équipe multiculturelle.

II.10.7. Une formation interculturelle pour des membres du personnel universitaire : Université de Hawaï à Mānoa²⁷

Les conseillers universitaires et les éducateurs travaillant dans les établissements universitaires doivent satisfaire des besoins de plus en plus différenciés selon les groupes culturellement divers présents sur le campus.

Pour faire face aux effets négatifs de cette situation et réduire l'utilisation de méthodes de consultation et de conseil culturellement inadéquates, l'université de Hawaï à Mānoa offre une formation à la multiculturalité au personnel de soutien déjà cité, en utilisant l'*Intercultural Sensitiser* (ICS) qui a été réalisé en étudiant des « incidents critiques » entre étudiants hawaïens et membres de la faculté non hawaïens, et qui permet de définir de manière correcte les causes culturelles de ces incidents critiques.

III. La recherche universitaire dans le domaine de la communication et du dialogue interculturels

III.1. Internationalité ou multiculturalité de la recherche scientifique universitaire

Il n'est pas nécessaire de souligner que la recherche, notamment celle fondamentale qui caractérise les institutions universitaires, est par nature internationale comme le sont les communautés scientifiques dans le cadre desquelles les disciplines, les domaines et les écoles se développent. Il faut néanmoins rappeler que les collaborations internationales sont une nécessité plus pour les petits pays, notamment européens, très actifs dans la recherche (Suède, Pays-Bas, Suisse, etc.) que pour les grands (en particulier les Etats-Unis)²⁸.

Un autre indicateur de l'internationalité de la recherche est celui concernant la présence massive de doctorants et de post-doctorants étrangers dans de nombreuses universités²⁹.

27. Tiré de K.C.K. De la Cruz, M.B. Salzman, R. Brislin et N. Losch, "Hawaiian attributional perspectives on intercultural interactions in higher education: development of an intercultural sensitiser, in *International Journal in Intercultural Relations*, No. 30, January 2006, pp. 119-40.

28. En Suisse par exemple, si on considère les publications scientifiques qui, entre 1998 et 2002, ont été générées par des collaborations entre divers auteurs (ce qui devient de plus en plus la norme), seulement 15 % résultent de collaborations entre chercheurs suisses. Ce pourcentage est aussi (ou presque aussi) important que pour les collaborations avec des chercheurs des Etats-Unis, d'Allemagne, de France, etc. (CEST, 2004).

29. Par exemple, la part des nouveaux doctorats obtenus en Suisse en 2006 par des étrangers était d'environ 40 % alors que pour les diplômes de Bachelor elle se situait à environ 15 % (source OFS, 2007).

L'internationalité indiscutable de la plus grande partie de la recherche universitaire n'implique néanmoins pas automatiquement sa « multiculturalité » et ceci pour diverses raisons :

- il est connu que, dans la configuration culturelle typique du chercheur, les éléments culturels liés à son activité professionnelle centrale (les « cultures disciplinaires ») deviennent nettement prépondérants par rapport aux éléments qu'il partage par exemple avec la collectivité nationale, régionale ou celle ethnique d'origine ;
- l'utilisation croissante d'une « lingua franca » scientifique (généralement l'anglais) contribue au relatif effacement chez les chercheurs des différences culturelles « générales », laissant par contre intactes celles générées par la science elle-même (par exemple les différences entre sciences humaines et sciences naturelles).

III.2. Culture et diversité culturelle comme thèmes de recherche

Depuis toujours l'université a eu une relation intime avec la culture et cela ne pouvait pas en être autrement du moment que, rapidement après sa naissance, elle est devenue un des lieux essentiels de la production de la culture : savoirs plutôt théologiques et philosophiques aux origines, savoirs scientifiques aujourd'hui, avec néanmoins toutes les représentations du monde et les valeurs qui y sont rattachées.

Si la diversité culturelle n'a jamais été « physiquement » absente de l'enceinte universitaire (rappelons l'image des « campus » des universités du Moyen Age avec la présence souvent remuante des différentes « nations d'étudiants » provenant de toute l'Europe), la diversité culturelle comme mode de fonctionnement intellectuel des universitaires a eu, dans la longue histoire de l'institution, bien des hauts et des bas. Ainsi, si le principe de la liberté académique a pu consacrer non seulement la liberté de poursuivre la vérité scientifique au-delà des dogmes et des principes établis, mais aussi une plus générale liberté de « penser autrement », point n'est besoin de rappeler que les éteignoirs extérieurs de la liberté intellectuelle universitaire (raison d'Etat, dogmatismes religieux, sirènes économiques, etc.) et ceux intérieurs (conformisme, mandarinate) n'ont pas manqué d'exercer leurs effets tout au long des siècles.

Mais pour l'université, la diversité culturelle n'est pas seulement une caractéristique de son fonctionnement, elle est aussi un « objet de recherche » qui est devenu tel vers la fin du XIX^e siècle, avec notamment le développement de l'anthropologie universitaire (appelée plutôt ethnologie dans les pays francophones).

C'est aussi depuis ce moment que s'est opéré un glissement sémantique dont on aurait tort de sous-estimer l'importance. La culture était ce qui singularisait les individus et les groupes « supérieurs » de notre société ou alors les « civilisations » (en gros, les « nôtres » et celles qui l'ont engendrée : grecque, latine, etc.) des groupes, peuples et peuplades « primitifs ». Elle est devenue la caractéristique de chaque groupe humain, ce qui lui permet de se stabiliser en tant que tel et de durer dans le temps.

Cela a impliqué aussi l'élargissement sémantique du concept de culture que l'on connaît : non plus seulement les connaissances « supérieures », œuvres et règles « de l'esprit », littérature, arts, morale, etc., mais aussi normes et valeurs quotidiennes, savoirs pratiques, rites et croyances de tout genre, etc.

On peut ainsi dire que depuis un peu plus de cent ans désormais, la « culture », et par conséquent, la « diversité culturelle », s'est installée comme problématique scientifique incontournable, explicitement ou implicitement. Explicitement notamment en anthropologie (ou plus précisément en anthropologie sociale et culturelle), pour laquelle les différences entre sociétés et groupes humains sont largement de nature culturelle mais aussi en sociologie pour expliquer la « reproduction » et la durée des sociétés, ou en sémiotique en montrant par exemple comment la culture constitue une sorte de trame textuelle sur laquelle la vie sociale se façonne, ou encore en linguistique où on a d'ailleurs longtemps débattu de la primordialité et de la prééminence de la « langue » par rapport à la « culture » ou vice versa.

Plus implicitement, la culture est aussi fortement thématisée dans d'autres disciplines, notamment en psychologie sociale, avec par exemple la parenté évidente entre les « styles » de fonctionnement des petits groupes souvent étudiés par cette discipline et leur « culture », ou l'accent mis sur les représentations sociales et les stéréotypes, ou encore en psychologie avec l'intérêt pour les attitudes et les motivations, qui tout en étant individuelles sont de toute évidence largement acquises ou partagées dans des cadres culturels collectifs (famille, groupes de pairs, etc.).

Diverses disciplines plus proches de l'application opérationnelle ont aussi développé un fort intérêt pour la culture et la diversité culturelle, par exemple les sciences de l'organisation quand elles mettent l'accent sur les différentes cultures d'entreprise largement responsables de leur degré d'innovation, ou les sciences du management quand elles thématisent les relations (non nécessairement faciles) entre managers de provenance nationale et culturelle différente, ou encore le marketing confronté à des clientèles culturellement différenciées.

Différentes autres disciplines fournissent des apports ponctuels mais essentiels à l'approfondissement des thématiques qui tournent autour de la culture, de la diversité culturelle et de sa gestion : les sciences politiques quant à elles s'occupent du « multiculturalisme » en tant que choix politique ou du « choc des civilisations » comme possible explication des conflits actuels, le droit quand il s'occupe des normes relatives aux minorités et aux migrations, ou encore les sciences de l'éducation, les sciences de la communication et des médias, les sciences des religions, les disciplines centrées sur l'intervention sociale, les sciences de la santé, etc.

Dans la section III.4, on soulignera les apports d'une discipline/d'un champ scientifique : la communication interculturelle comme étant le champ scientifique de référence du dialogue interculturel.

III.3. Dialogue culturel : futur thème de recherche ?

Comme il est facile de le constater, même en effleurant seulement superficiellement les programmes de nombreuses organisations internationales, organisations non

gouvernementales (ONG) et autres organisations de type politique, religieux, etc., le dialogue interculturel est aujourd'hui devenu un thème mobilisateur de premier ordre, répondant probablement à la (re)montée de l'intolérance, des fondamentalismes et des cultures brandies comme étendards pour justifier violences et prévarications.

Ce concept a en effet une réelle « consistance » éthique et politique, en impliquant notamment que la reconnaissance de la dignité humaine passe aussi par la reconnaissance des différentes cultures, ou que le dialogue interculturel est le préalable ou le catalyseur de nombreuses négociations politiques internationales, par exemple.

Force est par contre de reconnaître que la « consistance scientifique » du dialogue interculturel est pour l'instant assez réduite. Ce n'est peut-être pas un hasard si les nombreuses déclarations, chartes, documents, sites qui thématisent le dialogue interculturel se cantonnent souvent à des pétitions de principe et à des listes de « bonnes pratiques » dont les critères de choix ne sont souvent pas explicites, et si l'approche normative y est nettement prépondérante par rapport à celle analytique.

Cela n'est nullement inconvenant ou inefficace sur le court terme, mais à moyen terme, par contre, le manque d'approfondissement analytique pourrait créer des phénomènes de saturation et de rejet ou du moins des malentendus préjudiciables aux buts poursuivis par les promoteurs du dialogue interculturel.

Le citoyen et même le personnel politique et les leaders d'opinion pourraient en effet se poser quelques questions embarrassantes à ce propos, en partant des plus « basiques » telles les suivantes :

Dialogue entre qui ?

Des individus faisant librement référence à l'une ou à plusieurs configurations culturelles nationales, ethniques, religieuses, familiales, professionnelles, ou dialogue « entre cultures » considérées comme des entités monolithiques auxquelles les individus « appartiennent », et doivent se soumettre ?

Ces cultures seraient l'expression ou la caractéristique de quels acteurs collectifs, de quels cadres sociaux ? Civilisations, nations, religions, groupes ethniques (définis par qui et comment ?), organisations, générations, genres, classes sociales, champs sociaux, professions, clans, familles ?

Et si on se positionne dans cette perspective : par qui seraient-elles « représentées », ces cultures, quand elles sont appelées à dialoguer ? Par les « leaders culturels » des communautés censées à la fois les dire et construire leur expression. Mais alors les leaders seraient légitimés par qui et comment ? Et s'il s'agit d'autres leaders (par exemple politiques), avec quelle compétence peuvent-ils le faire ?

Dialogue sur quoi ? à propos de quels contenus culturels ?

Tous les contenus ? Même ceux qui touchent aux principes et aux valeurs considérés comme intangibles, tabous, fixés par un dogme religieux ou politique (par exemple, pour « nos cultures », les droits de l'homme) ? Et si ce n'est pas le cas, comment

peut-on fixer les limites et qui les fixe ? A quel niveau la différence devient « scandale » et donc intolérable et non négociable ? Est-il nécessaire d'établir à l'avance un *common ground* pour pouvoir « entrer dans le dialogue » ?

Dialoguer : comment ?

Avec quels codes et quelles langues ? Par exemple en utilisant des langues « dominantes » ? Avec quels instruments, quelles techniques, quels médias (chacun avec ses potentialités et inconvénients) ?

Dialogue dans quel contexte et par quelles procédures ?

Spontanément, dans la vie courante ou de façon organisée ? Et si oui, par qui ? avec quelles ressources ? Dialogue aboutissant à quoi ? Par exemple, formalisation ou non des résultats ?

Dialogue (probablement) entravé par quelles difficultés « naturelles » ? Liées à des mécanismes psychologiques courants (comme la « défense du territoire personnel », les « fausses perceptions ») ? A des mécanismes psychosociaux usuels (exemple : la défense de l'*in-group* et l'exclusion de l'*out-group*, le suivisme envers l'autorité ou le groupe, la stéréotypisation, etc.) ? A des mécanismes sociologiques connus (exemple : conflits culturels liés à la structuration de la société en castes, en classes sociales, en groupes de pouvoir) ? A des mécanismes anthropologiques normaux (exemple : « rites communicatifs » réputés universels mais qui sont en réalité l'apanage de groupes et de cultures particuliers) ? etc.

Cette énumération de questions (il y en a une foule d'autres, et bien plus complexes...) concernant le dialogue interculturel n'a pour but que de rappeler :

- que, s'il s'agit d'un bon concept d'ordre politique et éthique, sa « consistance scientifique » est pour l'instant insuffisante ;
- que la recherche, notamment universitaire, pourrait offrir une riche gamme de connaissances, de méthodes et d'approches, développées dans le cadre de plusieurs disciplines et champs scientifiques, qui pourraient servir à renforcer cette « consistance » du dialogue interculturel, lui donner aussi un contenu plus riche, plus clair et plus cohérent, ainsi que pour en étudier les mécanismes et les conditions de mise en pratique et en améliorer ainsi les chances de réalisation et l'efficacité.

III.4. Communication interculturelle : le champ scientifique de référence du dialogue interculturel

Dans la panoplie des disciplines et des champs scientifiques, il y a une notion qui est particulièrement destinée à offrir des bases scientifiques au dialogue interculturel : la communication interculturelle.

En effet, le dialogue n'est rien d'autre qu'une des formes qu'assume la communication, tant il est vrai que des interlocuteurs peuvent communiquer entre eux pour

informer, convaincre, former, négocier, imposer, manipuler, etc., ou alors pour « dialoguer », c'est-à-dire à la fois pour échanger des informations intéressantes ou utiles, se former l'un l'autre, se convaincre en argumentant et, le cas échéant, pour négocier dans la reconnaissance et le respect mutuels et spécialement dans le but d'obtenir des résultats répondant (du moins partiellement) aux intérêts fondamentaux de tous les interlocuteurs. Ces interlocuteurs étant des individus, des organisations (par exemple étatiques) ou d'autres acteurs collectifs, communiquant directement (face à face) ou par média interposé. Ci-après nous essayerons de présenter les principaux apports scientifiques de la communication interculturelle au dialogue interculturel.

On peut dater des années 1950-1960 la naissance de la communication interculturelle en tant que champ scientifique, le « père » reconnu étant Edward T. Hall. (Hall, 1959), et constater que ce champ s'est par la suite constamment nourri des références et des instruments développés par l'anthropologie, la linguistique, la psychologie et la sociologie (notamment pour les approches quantitatives), le tout mêlé à un intérêt commun pour deux objets : la communication et la multiplicité des cultures.

Aujourd'hui ce champ se présente comme un domaine scientifique foisonnant de recherches et ayant produit des résultats de qualité, porté par une communauté scientifique et des structures académiques relativement solides (revues, réseaux, etc., notamment outre-Atlantique).

Cela, au point de pouvoir revendiquer (c'est ce que fait une partie des membres de cette communauté, surtout aux Etats-Unis) le statut de « discipline scientifique » de plein droit.

Dans ce qui suit, on passera en revue les problématiques centrales qui focalisent l'intérêt des chercheurs en communication interculturelle partiellement sur la base de la synthèse qu'en font Kim (2005) ainsi qu'Ogay (2000) et Poglia (2007), en indiquant ensuite quelques-unes des possibles applications de ces études aux questions sur le dialogue interculturel soulevées au point précédent.

Communication intraculturelle

Elle consiste en études, généralement qualitatives, qui analysent les aspects essentiels de la spécificité des pratiques communicatives (exemple : des pratiques langagières) à l'intérieur des différentes communautés culturelles.

- Il s'agit à l'évidence de connaissances nécessaires pour pouvoir comprendre la genèse des obstacles qui surgissent quand des interlocuteurs appartenant à ces différentes communautés entrent en communication et, le cas échéant, en dialogue.

Etudes cross-cultural

Ce sont des études (souvent quantitatives) visant à caractériser de manière comparative les différentes configurations culturelles, en particulier les cultures nationales, sur la base de certains éléments culturels considérés comme fondamentaux

(notamment les « valeurs ») ou, plus souvent, partant de « dimensions culturelles » telles que l'importance accordée à la distance hiérarchique entre les individus et les groupes, dimension résumée par le concept de *power distance* par G. Hofstede, un des auteurs les plus cités dans ce champ (Hofstede, 2003).

- Tenir compte du fait que tels ou tels groupes (par exemple nationaux) mettent ou non un fort accent sur les différentes dimensions culturelles considérées constitue une nécessité si l'on a à cœur la réalisation d'une bonne communication, donc du dialogue interculturel entre eux.

Ce n'est d'ailleurs pas étonnant que ces études soient particulièrement appréciées dans les milieux du management, où il s'agit souvent de faire dialoguer efficacement les membres du personnel multiculturel de l'entreprise. A noter d'ailleurs que, en partant d'un tout autre cadre conceptuel, des études comparatives, apportant des résultats utilisables dans la même perspective, ont été réalisées par la « psychologie *cross-cultural* » (Berry, 1992).

Facteurs psychologiques du comportement dans le cadre des relations interculturelles

Il s'agit de nombreuses études ayant pour but de tirer au clair les multiples facteurs psychologiques qui interviennent dans la communication interculturelle : facteurs de motivation personnelle, affectifs et cognitifs (par exemple, distorsion de la perception de la différence), qui se combinent d'ailleurs souvent pour donner lieu aux stéréotypes et aux préjugés qui nourrissent le racisme et l'intolérance.

- Dans la réalité pratique, le dialogue interculturel, comme n'importe quelle communication, ne se développe pas entre des entités abstraites, « les cultures », mais bien entre des personnes réelles, individuellement ou dans le cadre d'une organisation (Etat, entreprise, etc.), directement (face à face) ou par médias (écrit, image de la télévision, etc.) interposés.

La conséquence est que les facteurs psychologiques, voire psychiatriques (bien que la définition du pathologique soit elle-même liée au contexte culturel, comme nous le rappelle l'ethnopsychiatrie), sont très présents et agissants pour ou contre le dialogue interculturel : il est donc essentiel d'en connaître les mécanismes pour pouvoir les gérer au mieux.

Identités culturelles collectives

Contrairement aux études citées précédemment, fondées sur des paradigmes individualistes, d'autres approches de la communication interculturelle thématisent plutôt la prégnance et la prépondérance du collectif sur l'individuel, et donc de l'identité culturelle référée à un groupe linguistique, une ethnie, une religion, parfois même une « race », par rapport à l'identité individuelle. Suivant ces chercheurs, la « négociation identitaire » se ferait donc essentiellement à ce niveau.

- Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que le concept même d'individu ou de personne tel que nous le connaissons aujourd'hui (avec sa « nécessité et son droit de se réaliser » en tant que tel, ce qui nous semble « évident »

aujourd'hui) est de création relativement récente (trois ou quatre siècles) et qu'il est culturellement localisé. Il paraît donc utile d'avoir des instruments pour analyser et, le cas échéant, pour gérer le dialogue (et les problèmes qui lui sont inhérents) entre interlocuteurs se référant à ces deux visions assez fondamentalement antithétiques de l'homme : essentiellement individu/personne ou essentiellement membre d'une collectivité.

Inégalités de pouvoir dans la communication et les relations interculturelles

Les recherches de ce type prennent souvent la forme d'analyses critiques des différentes « écoles » précédentes, lesquelles, de par leurs paradigmes de base (exemple : strictement psychologiques ou linguistiques), du fait des nécessités méthodologiques, ou – pire encore – à cause d'a priori idéologiques, minimiseraient les rapports de pouvoir et de force dans l'analyse des relations multiculturelles.

- Les études citées dans les sections précédentes risquent en effet parfois d'occulter un élément qui constitue la toile de fond de nombreux processus de communication interculturelle et qui les empêche de se configurer comme un réel dialogue : la dissymétrie entre interlocuteurs. Dissymétrie du point de vue du pouvoir (politique, économique, etc.), personnel ou lié aux communautés ou aux organisations d'appartenance, mais aussi simplement dissymétrie du point de vue du capital social (relations) et culturel (savoirs, compétences) que détiennent les interlocuteurs (ne serait-ce que les compétences linguistiques dans la langue dominante). Ne pas tenir compte de ces réalités entrave de toute évidence le déroulement satisfaisant du dialogue interculturel.

Compétences de communication interculturelle

Un ensemble de recherches thématise un aspect essentiel de la pratique de la communication interculturelle : celui des connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires pour la réaliser, qu'il s'agisse de compétences communicatives (verbales ou non) ou de compétences psychologiques – par exemple celles nécessaires à la gestion de l'incertitude et de l'anxiété que la communication interculturelle génère, presque nécessairement, chez les interlocuteurs (Gudykunst, 1995) –, ou encore des compétences nécessaires à la gestion du contexte social du dialogue interculturel.

- Du point de vue des compétences nécessaires, ce qui vaut pour la communication interculturelle en général est encore plus prégnant pour le dialogue interculturel. Les résultats des études dans ce domaine montrent à l'évidence qu'il n'est pas suffisant, avec toute la bonne volonté possible, de vouloir le dialogue interculturel pour pouvoir le réaliser. Cela ouvre naturellement la question de la formation de ces compétences et des ressources nécessaires à cet effet.

Adaptation culturelle, intégration, acculturation

Les études de ce type s'intéressent tant aux activités déployées par différentes organisations notamment publiques, pour faciliter ces processus (en particulier pour

les populations immigrées), qu'aux aspects individuels de ces processus (vus du côté de celui qui s'intègre), partant de l'hypothèse qu'il existe un « chemin royal » à parcourir déterminé par des mécanismes psychologiques fondamentaux (Kim, 2001). D'autres chercheurs ont étudié les configurations socioculturelles (exemple : acceptation ou exclusion) auxquelles les processus considérés aboutissent presque nécessairement (Berry *et al.*, 1992).

- Non seulement adaptation, intégration et acculturation impliquent des moments de dialogue interculturel, mais celui-ci ne peut se réaliser sans un minimum de volonté d'adaptation culturelle : rien ne sert en effet de dialoguer si on refuse a priori toute évolution de sa propre configuration culturelle. L'expérience et des études montrent par ailleurs que les meilleurs acteurs du dialogue interculturel sont ceux qui ont eux-mêmes l'expérience pratique des processus d'adaptation culturelle.

La communication interculturelle au niveau des organisations

La communication interculturelle ne se réalise pas seulement au niveau interpersonnel ou de petits groupes informels suivant des logiques essentiellement psychologiques : elle se configure aussi fréquemment comme une communication entre organisations (exemple : entreprises, administrations, ONG, institutions universitaires) et entre celles-ci et les citoyens (du pays en question ou d'autres pays), les clients, les bénéficiaires, les usagers, etc.

Diverses études se focalisent par exemple sur le management des relations entre les entreprises (ou autres organisations) et leurs *stakeholders*, quand ceux-ci s'inscrivent dans des configurations différentes de celles de l'organisation (Adler, 2002). D'autres recherches se concentrent sur des aspects spécifiques de la communication interculturelle entre organisations, par exemple celui de la négociation ou de la médiation.

- Rappelons que le dialogue interculturel n'est pas seulement un exercice plaisant – quand les enjeux réels sont relativement légers –, mais qu'il devient au contraire vraiment nécessaire là où ces enjeux sont importants : dans les relations des administrations avec les immigrés par exemple, dans la gestion de problèmes d'ordre public et de sécurité, dans la gestion du personnel, etc. Notons aussi qu'une bonne partie des propositions du dialogue interculturel actuellement sur le devant de la scène politique provient d'organisations (en particulier internationales), qui constitueraient donc un terrain d'expérimentation rêvé pour celui-ci.

La communication interculturelle dans les médias

Les formes qu'assument l'utilisation et l'action des médias dans le domaine de la communication interculturelle sont multiples, le concept même de média pouvant par ailleurs couvrir des réalités assez différentes : instrument relativement passif (tel internet, utilisé par des « bloggeurs » pour entrer en communication entre eux) ou organisations et entreprises (journaux, radio et télévision), étant à la fois moyen de transmission d'informations et d'opinions entre leur producteur (par exemple une

agence gouvernementale) et le destinataire final (par exemple l'électeur), mais aussi producteur, explicite ou non, des contenus proposés aux lecteurs et aux spectateurs.

Les théories et les études empiriques concernant l'organisation, les mécanismes et les conséquences (notamment l'impact sur les destinataires) des différents médias peuvent aussi être utilisées, du moins partiellement, dans le cas où les « producteurs et consommateurs » des contenus de la communication se réfèrent à des configurations culturelles différentes, utilisent des codes culturels différents ou s'occupent de thèmes touchant à la diversité culturelle.

Il est à noter en outre que même la simple organisation technique et économique des médias a des effets marquants sur le paysage culturel. Ainsi, la multiplication des canaux de télévision et internet génèrent deux conséquences culturelles contradictoires : ils facilitent l'accès à des produits culturels de différentes provenances culturelles, ce qui favorise la diversification culturelle, mais permettent aussi à des communautés fermées (ethniques, religieuses...) de se renfermer encore plus sur elles-mêmes autour de leur radio ou de leur télévision (Lull, 2002).

- La diffusion du principe du dialogue interculturel et sa réalisation pratique sur une échelle suffisante pour être significative sont évidemment impossibles sans le concours actif des médias (dans les deux sens considérés ci-dessus). Mais, en amont de ce souci stratégique, il est aujourd'hui clair que les médias concourent de manière massive au modelage du paysage culturel et des relations interculturelles. On ne peut donc pas faire l'économie de l'effort d'analyser et de prendre en considération les mécanismes et les règles de fonctionnement des médias comme préalable à la réalisation du dialogue interculturel.

III.5. Utilité de l'approche scientifique du dialogue interculturel

Les paragraphes précédents avaient pour objet d'offrir un aperçu succinct de la richesse des connaissances produites par la recherche sur la communication interculturelle qui seraient applicables au dialogue interculturel.

Il est donc raisonnable, lorsqu'il s'agit de spécifier les apports de l'université au dialogue interculturel, non seulement de penser à sa mise en pratique parmi les membres de l'institution (étudiants, enseignants, autre personnel : relations internes, sensibilisation, formation des futurs professionnels, etc.), mais aussi, et peut être spécialement, de souligner le grand apport potentiel de la recherche universitaire en vue d'analyser et, par là, rendre plus efficace le dialogue interculturel dans toutes ses formes.

Cette « utilisation » de la recherche est par ailleurs déjà partiellement une réalité dans diverses situations spécifiques : management d'entreprise et autres organismes, activités de médiation dans le secteur social, formation, etc. Néanmoins le potentiel d'analyse et donc d'amélioration de la communication et du dialogue interculturels offert par la recherche scientifique est loin d'être exploité.

III.6. Le passage de l'analyse scientifique à la pratique du dialogue interculturel : principes éthiques et compétences

Aujourd'hui, l'université ne se cantonne pas à son domaine de prédilection, celui de la recherche fondamentale, dans le but de produire des connaissances sans trop se soucier de leur application directe, mais s'engage de plus en plus sur le chemin de l'utilisation pratique de ces connaissances. On retrouve aussi cette attitude au sein de la communauté scientifique qui se reconnaît dans les paradigmes de la communication interculturelle.

Deux conditions essentielles sont nécessaires pour passer efficacement de l'analyse de la communication dans des contextes multiculturels à la réalisation d'une bonne communication interculturelle, donc du dialogue interculturel :

- avoir clarifié, en amont, les choix éthiques (et de philosophie politique) sur lesquels on entend fonder le dialogue interculturel ;
- s'assurer que tous les interlocuteurs du dialogue interculturel, ou du moins ceux qui en sont les instigateurs, possèdent les compétences nécessaires pour sa réalisation effective.

III.6.1. Ethique du dialogue interculturel

Prémisse

L'accord de principe sur les choix éthiques cités plus haut constitue une condition nécessaire pour la réalisation du dialogue interculturel, autrement dit, l'essentiel du « terrain culturel partagé » sur lequel celui-ci peut être édifié. Cette affirmation est relativement évidente mais sa mise en application constitue un des passages les plus difficiles de tout le processus de construction du dialogue du fait que, par leur essence, les choix éthiques sont « culturels » donc intimement liés à la configuration culturelle spécifique des interlocuteurs.

Ci-après, nous proposons à titre d'exemple un certain nombre de principes en partant de la situation qui est la nôtre (qui n'est sûrement pas partagée par tous). Le but de l'exercice est de nous pousser à réfléchir sur ce qui est « désirable mais négociable » et ce qui (le cas échéant) ne le serait pas.

Exemple

Si l'on définit le dialogue interculturel comme cette forme de communication interculturelle qui atteint des résultats répondant aux intérêts fondamentaux de tous les interlocuteurs, on peut émettre l'hypothèse que pour sa réalisation il soit utile, voire nécessaire, de respecter les 10 règles éthiques suivantes, regroupées en trois principes.

a. Principe du « respect culturel »

1. Respect fondamental de toutes les personnes qui interviennent dans la communication interculturelle, en tant que telles, au-delà de leurs appartenances et choix culturels.

2. Respect conditionnel des « configurations culturelles personnelles » des interlocuteurs, c'est-à-dire à la condition qu'elles n'entrent pas en conflit avec les principes fondamentaux sur lesquels l'humanité dans son ensemble (ou presque) s'est mise d'accord (exemple : droits de l'homme).

3. Respect conditionnel des configurations culturelles collectives (cultures) des cadres/acteurs sociaux auxquels les interlocuteurs se réfèrent (« appartiennent »), c'est-à-dire sous trois conditions :

- qu'elles n'entrent pas en conflit avec les principes fondamentaux cités ;
- qu'elles ne soient pas dominantes (totalitaires) au point d'entraver fortement la liberté culturelle personnelle (liberté religieuse, d'expression, etc.) ;
- qu'elles acceptent le principe selon lequel les droits essentiels des individus/personnes l'emportent sur ceux des cadres sociaux (nation, organisation, caste, etc.), que les individus ne doivent pas être contraints de défendre à tout prix.

b. Principe de « l'égalité des chances communicatives »

Ce principe implique une renonciation explicite de la part de chaque interlocuteur (individuel ou collectif) aux avantages communicatifs excessifs, si ces avantages sont systématiquement en défaveur d'un autre interlocuteur, donc :

4. Renonciation aux avantages conférés par d'éventuelles fortes inégalités entre le capital culturel personnel des interlocuteurs (exemple : meilleurs instruments communicatifs tels que les langues utilisées par les interlocuteurs, l'accès aux médias).

5. Renonciation aux avantages conférés par des inégalités excessives entre le capital culturel collectif des sociétés et groupes d'appartenance (exemple : connaissance non symétrique de la culture d'autrui).

6. Renonciation aux avantages conférés par d'autres inégalités qui influencent la communication (capital social/rerelations sociales, pouvoir et prestige politique ou militaire du pays d'appartenance).

7. Conséquences de ces trois règles : nécessité d'établir un « terrain culturel partagé » (*common ground*) avant le début du processus de dialogue interculturel et d'en contrôler la persistance durant son déroulement.

c. Principe de « durabilité à long terme » des résultats du dialogue interculturel

8. Règle du « gagnant-gagnant » communicatif : les avantages dérivant du dialogue interculturel peuvent être plus ou moins grands mais ne doivent pas être nuls, et encore moins négatifs, pour aucun des interlocuteurs.

9. Règle de la maximisation de la somme globale des avantages apportés par le dialogue interculturel (si *x* gagne 3 et *y* perd 2, la somme des avantages est 1, si *x* gagne 1 et *y* gagne 1 la somme est 2, donc supérieure).

10. Recherche de l'équilibre entre le « bien individuel » et le « bien commun » (des sociétés nationales, ethniques, des organisations, etc., d'appartenance) qui dérive du dialogue interculturel.

III.6.2. Compétences nécessaires pour la communication et le dialogue interculturels

Nul doute que la motivation et la bonne volonté sont les conditions de base pour réaliser des processus efficaces de dialogue interculturel, mais malheureusement elles ne suffisent souvent pas, en particulier quand les intérêts en jeu, personnels ou collectifs, sont importants.

En étudiant et en expérimentant les conditions de réalisation de la bonne communication interculturelle, notamment dans le milieu du management d'entreprise, mais aussi dans des contextes universitaires multiculturels, divers chercheurs et praticiens proposent des modèles tendant à en détecter les facteurs de réussite ou d'échec ainsi que les compétences nécessaires pour mettre en œuvre les réussites.

En résumé, on peut dire que ces facteurs se situent au niveau des quatre facettes de la communication interculturelle considérées précédemment. Il arrive souvent que la recherche sur les compétences de communication interculturelle explicite et rende opérationnel ce modèle en soulignant l'une ou l'autre de ses facettes :

- mécanismes de la communication en soi ;
- contenus culturels qui constituent à la fois le contenu du dialogue et son véhicule ;
- fonctionnements psychologiques individuels, qu'ils soient « normaux » ou pathologiques ;
- contextes sociaux, c'est-à-dire acteurs et cadres sociaux (nation, ethnie, organisation, etc.) par lesquels ou dans lesquels le dialogue interculturel se réalise (ou qui constituent le lieu social de cristallisation et de genèse des cultures auxquelles font référence les interlocuteurs).

Ainsi, G. Chen et W. J. Starosta (1996) proposent un modèle qui souligne quatre éléments : capacités communicatives, attributs personnels (dont capacités de « relaxation sociale »), adaptation psychologique (dont capacité de gestion du stress), conscience culturelle.

Gudykunst (1995), pour sa part, examine les facteurs de motivation (dont l'attrait de la différence), ceux de connaissance et de capacité (exemple d'empathie) qui permettent de dépasser l'incertitude et l'anxiété propres à chaque communication interculturelle.

Kim (2001) examine les compétences cognitives (depuis la « simple » connaissance des différents codes et règles de la communication), et opérationnelles (exemple : capacité de gestion du temps) pour une bonne communication interculturelle.

Bennet (1993), lui, propose un modèle (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) pour évaluer le degré de « compétence interculturelle », en utilisant

une échelle qui va de l'ethnocentrisme à l'« ethnorelativisme » en passant par la minimalisation et l'acceptation de la différence.

Dans un but plus opérationnel, le Canadian Foreign Service Institute (Centre d'apprentissage interculturel) propose et explicite une liste de capacités et d'attitudes de base qui composent la compétence de communication interculturelle, parmi lesquelles figurent l'attitude de modestie et le respect interculturel, la capacité de se connaître soi-même et sa propre culture, les capacités d'organisation, etc.

IV. Les activités de l'université dans le secteur de la communication et du dialogue interculturels au service de la cité et de l'économie

Bien qu'avec plus ou moins d'enthousiasme, les milieux universitaires reconnaissent aujourd'hui que, outre les tâches essentielles de formation et de recherche, l'université (notamment l'université publique) se doit de participer directement au développement économique, social et culturel du territoire dans lequel elle s'insère. Divers programmes à contenu technologique (par exemple de l'UE) vont dans ce sens, mais aussi les nombreuses manifestations culturelles « ouvertes » proposées par l'université ou qui ont lieu dans ses locaux.

Certaines activités de formation continue (celles dont le public n'est pas formé d'anciens universitaires qui entendent perfectionner ou renouveler leurs connaissances scientifiques) s'inscrivent aussi dans ce cadre.

Pour ce qui touche au dialogue interculturel, nous croyons que l'activité de service la plus utile est probablement celle qui consiste à « traduire », dans les différentes pratiques spécifiques (dialogue entre populations autochtones et groupes de migrants, écoles, médias...), les savoirs et les méthodes produits par la recherche scientifique dont il a été question avant.

Cette activité devrait néanmoins aller au-delà de la traditionnelle vulgarisation, pour se configurer comme une réelle interaction avec les milieux de la pratique. Ce qui doit se traduire non seulement par des conférences, des interventions à des meetings, etc., mais aussi par une expertise en ce qui concerne l'organisation et la gestion du dialogue interculturel (sans toutefois confondre les rôles des uns et des autres...).

Il va de soi qu'un rôle particulièrement actif dans ce domaine devrait être assumé par les institutions universitaires à vocation professionnelle (tertiaire de type B), telles les écoles de formation des enseignants, des opérateurs sociaux, du personnel infirmier, etc., leur mission étant justement de faire le lien entre recherche et profession.

V. La gestion du dialogue interculturel au niveau de la direction des universités et des facultés

V.1. Cinq secteurs prioritaires d'intervention

Toutes les activités universitaires favorisant le dialogue interculturel dont il a été question précédemment auront bien de la peine à se réaliser si les directions

universitaires n'ont pas une attitude bienveillante et ne jouent pas un rôle proactif. Ce qui signifie essentiellement :

1. la définition (probablement au niveau des directions générales de l'institution : rectorats, conseils de direction, etc.) du dialogue interculturel et/ou des réalités qui s'y rapportent (exemple : internationalisation de la « clientèle » et du personnel universitaires) comme « objectif prioritaire » pour l'ensemble de l'université concernée ;
2. la mise en relation explicite (probablement au niveau des facultés) de leurs objectifs, en particulier ceux de la qualité de l'enseignement, avec les réalités multiculturelles qui sont le lot de presque toutes les universités (exemple : étudiants étrangers et de mobilité) ;
3. la valorisation académique (à tous les niveaux) des activités de dialogue interculturel quand elles touchent directement à la recherche et à la didactique ;
4. la mise à disposition (par les directions administrative et académique) de ressources pour la réalisation de ces activités, quand elles n'apportent pas des « bénéfices académiques » directs aux professeurs et aux chercheurs individuels ou aux instituts et aux laboratoires (exemple : celles de soutien didactique spécifique pour des étudiants « culturellement différents ») ;
5. la désignation (par les directions administratives) des responsabilités spécifiques des divers services de l'université par rapport aux activités qui influencent le développement d'un bon climat interculturel sur le campus (pour ce qui est par exemple de l'accueil des étudiants étrangers, la responsabilité des services administratifs universitaires est directement en jeu).

V.2. Quelques données sur la situation actuelle

Les résultats d'une enquête de l'International Association of Universities (IAU)³⁰ parmi les institutions membres (ainsi que les quelques données que nous avons pu récolter auprès des services de relations internationales d'universités européennes et auprès de professeurs universitaires actifs dans le champ de l'interculturalité) tendent à montrer que ce qui se fait déjà dans ces institutions, concernant le dialogue interculturel, peut se résumer essentiellement comme suit :

- au niveau des politiques, on s'est concentré généralement sur la mise en œuvre des politiques pour le recrutement d'étudiants et de personnel étrangers (par exemple dans le cadre d'accords avec d'autres pays) et parfois de politiques antidiscriminatoires en faveur de groupes ethniques ou minoritaires ;
- au niveau de la pratique, des cours de langues et d'introduction à la culture locale sont souvent offerts aux étudiants étrangers, et parfois aussi des cours centrés sur les compétences interculturelles sont organisés pour le personnel.

30. Rapport «IAU International Survey on Promoting Intercultural Learning and Dialogue Across the Institution: Some Major Challenges for the University», in *Higher Education Policy*, 2005, 18, pp. 437-443.

D'autres actions visent à encourager des périodes à l'étranger pour les étudiants et les professeurs, et l'organisation d'événements interculturels ;

- le plus grand défi qui émerge de ces données est représenté par le peu de ressources financières pour produire du savoir utile au dialogue interculturel et le partager, pour définir et mettre en œuvre des programmes d'études qui en tiennent compte, mais aussi pour organiser des activités spécifiques utiles pour le dialogue interculturel.

En outre, on constate un manque de ressources en personnel (par exemple d'assistants pour préparer les étudiants à des expériences didactiques dans des contextes multiculturels ou pour valoriser sur le plan académique les compétences interculturelles acquises par des étudiants).

V.3. Une liste de questions utiles pour évaluer le degré de multiculturalité et de mise en pratique du dialogue interculturel dans les établissements universitaires

a. Niveau institutionnel

i. Stratégies et politiques générales

- L'institution a-t-elle arrêté une position claire par rapport à son internationalisation (des étudiants, des programmes, du personnel, de la recherche) ?
- L'institution favorise-t-elle le recrutement d'étudiants étrangers ? Comment ? Quel est le pourcentage d'étudiants étrangers ? Quelles nationalités sont représentées ?
- L'institution a-t-elle des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les autochtones ?
- L'institution favorise-t-elle le recrutement de personnel étranger ? Quel type de personnel ? Comment ? Quel est le pourcentage des collaborateurs étrangers ? Quelles nationalités sont représentées ?
- La mission de l'institution inclut-elle explicitement un engagement en faveur de la diversité culturelle et la promotion du dialogue interculturel ?
- L'institution prévoit-elle des mesures générales de soutien pour les étudiants étrangers ou les membres de minorités (exemple : mesures antidiscriminatoires, bourses ou prêts d'étude spécifiques) ?
- L'institution fournit-elle les ressources financières et le personnel nécessaires aux facultés, instituts, etc., pour soutenir la mise en œuvre du dialogue interculturel ?
- L'institution comporte-t-elle, dans ses structures de direction, des responsables en charge des questions d'internationalisation et de gestion de la diversité culturelle ?

ii. Services

- L'institution fournit-elle des cours de langue et de culture du pays aux étudiants et au personnel étrangers ?
- L'institution fournit-elle des services de tutorat/*mentoring* spécifiques pour les étudiants étrangers ? Dispose-t-elle de conseillers pour les questions inhérentes à la multiculturalité ?
- L'institution offre-t-elle des services de soutien pour le bien-être psychologique des étudiants étrangers ?
- L'institution offre-t-elle des services de soutien pour les problèmes liés à la mobilité internationale : logement, loisirs, permis, problèmes bureaucratiques, etc. ?

iii. Professionnalisation du personnel

- L'institution prévoit-elle des mesures générales de formation continue de son personnel académique à la gestion didactique de la multiculturalité ?
- L'institution prévoit-elle des mesures générales de formation continue de son personnel non académique à la gestion administrative de la multiculturalité ?

b. Enseignement (concerne notamment les facultés)

i. Programmes

- L'institution offre-t-elle des programmes d'études centrés sur des thématiques liées à la multiculturalité? à la communication interculturelle ? au dialogue interculturel ? A quel niveau (licence, mastère, doctorat, formation continue) ?
- L'institution offre-t-elle des programmes en commun avec des universités d'autres pays ? Et offre-t-elle de tels programmes sur des thèmes liés à l'interculturalité ?
- L'institution offre-t-elle des cours sur des thèmes liés à l'interculturalité en dehors de programmes d'études spécifiquement centrés sur l'interculturalité ?

ii. Contenus des cours

- Les contenus des cours (si cela est pertinent) présentent-ils en général des points de vue multiples, qui ne soient pas exclusivement nationaux ou « eurocentriques » par exemple ? S'il s'agit de cas isolés, comment cela est-il perçu ?

iii. Didactique

- Est-ce que l'enseignement tient compte de la diversité dans les styles d'enseignement dans les différents contextes culturels d'où proviennent les étudiants ? Comment ?

- Les étudiants sont-ils mis au courant de manière explicite des attentes concernant les méthodes d'étude et les performances attendues ?
- Est-ce que les cours sont proposés dans d'autres langues à part la (les) langue(s) nationale(s) ? Lesquelles ?
- Les professeurs et/ou les assistants reçoivent-ils une formation leur apportant des compétences interculturelles pour l'enseignement ?
- Est-ce que les facultés s'inquiètent de contrôler spécifiquement les résultats des étudiants étrangers, le cas échéant pour leur fournir conseil et soutien ?

iv. Compétences

- L'institution offre-t-elle une sensibilisation à la multiculturalité et à l'interculturalité (*intercultural literacy*) ?
- L'institution offre-t-elle des cours proposant des compétences interculturelles dans des domaines spécifiques (pour le personnel médical, enseignant, de gestion du personnel, etc.)
- L'institution offre-t-elle des formations pour des spécialistes de la communication et, le cas échéant, du dialogue interculturels ?
- Est-ce que certaines compétences interculturelles de base font partie intégrante de l'enseignement (dans les cours de langues étrangères, de gestion de projets, de relations internationales, etc.) ?
- L'institution valorise-t-elle (le cas échéant, évalue-t-elle) les compétences interculturelles des étudiants ?

c. Recherche

- L'institution est-elle engagée – au travers de ses groupes de recherche – dans des projets de recherche (au niveau national ou international) sur des questions liées à la multiculturalité et en particulier sur la communication et le dialogue interculturels ?
- L'institution encourage-t-elle les recherches dans ces domaines, notamment avec des partenariats internationaux ou dans le cadre de réseaux internationaux ?
- L'institution dispose-t-elle de conseillers pour la gestion des équipes de recherche internationales et multiculturelles ?

d. Autres activités

- L'institution propose-t-elle des conférences ou d'autres manifestations sur des thèmes liés à l'interculturalité et spécifiquement au dialogue interculturel ?
- L'institution organise-t-elle des activités visant le grand public avec l'objectif spécifique de promouvoir le dialogue interculturel ?

VI. Implications pour la politique universitaire locale, nationale et supranationale

Il va de soi que certaines des activités citées concernant le dialogue interculturel impliquent des financements spécifiques, qui dans certains cas ne sont pas de la compétence (autonomie) des universités mais de celle d'autres institutions et des pouvoirs publics aux niveaux local, national, voire international.

Cela est particulièrement vrai pour ce qui est des activités de recherche (tant fondamentale qu'appliquée) qu'il serait utile de promouvoir dans le domaine de la communication interculturelle et de son application au dialogue interculturel. Les institutions de promotion et de financement de la recherche (qu'elles soient nationales ou européennes) seraient ainsi bien inspirées d'inscrire cette problématique scientifique dans la liste de leurs priorités.

Bibliographie

Adler N.J., *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4^e édition, Cincinnati, Ohio, South-Western Publishing, 2002.

Bennet M.J., « Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity », in M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993.

Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P., *Cross cultural psychology: research and applications*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

Canadian Foreign Service Institute/Centre d'apprentissage interculturel : www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/menu-en.asp.

CEST, *Indicateurs-clés de la place scientifique suisse 1981-2002*, Berne, 2004.

Chen G.-M., Starosta W.J., « Intercultural Communication Competence: a synthesis », in *Communication Yearbook*, 1996, 19.

Clyne M., *Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Commission européenne, *Progress towards the Lisbon Objectives in education et training*, Bruxelles, Commission européenne, 2007.

Conseil de l'Europe, 2007, www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_FR.asp (9 novembre 2007).

De Wit H., *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe*, Westport, CT and London, Greenwood Press, 2002.

Gudykunst W., « Anxiety/uncertainty management theory », in R. Wiseman (ed.), *Intercultural communication theory*, Thousands Oaks, CA, SAGE, 1995.

Hall E. T., *The silent language*, Garden City, New York, Anchor Press, 1959.

Hofstede G., *Cultures and organizations – software of the mind*, Londres, Profile Books, 2003 (1^{re} édition : McGraw-Hill International, 1991).

Kaivola T. et Melen-Paaso M., *Education for Global Responsibility-Finnish Perspectives*, publication du ministère de l'Éducation, 2007, 31, www.bup.fi/documents/EducationforGlobalResponsibilityFinnishPerspectives_000.pdf.

Kelo M., Teichler U., Wachter B., *Eurodata: Student mobility in European higher education*, ACA-publication, Bonn, Lemmens, 2006.

Kim Y. Y., *Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*, Californie, SAGE Publications, Inc., 2001.

Kim Y. Y., « Inquiry in Intercultural and development communication », in *Journal of Communication*, 2005, 09 (05), pp. 554-577.

Lull J., *Media, Communication, culture: a global approach*, Londres, Polity Press, 2002.

Mantovani G., *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Bologne, Il Mulino, 2004.

Neave G., « Anything goes: or, how the accommodation of Europe's Universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions », in *Tertiary Education and Management*, 2002, 8 (3).

Nisbett R. E., *The geography of thought*, New York, The Free Press, 2003.

OCDE, *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2007.

Office fédéral de statistique – OFS, *Personnel des hautes écoles universitaires 2005*, Neuchâtel, OFS, 2006.

Ogay T., « Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire », in P.R. Dasen et C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, pp. 67-84.

Poglia E., « Une épistémologie à buts didactiques pour la communication interculturelle », in *Interculturalität am Schittpunkt der Disciplinen*, Berlin, Avinius, 2005.

Poglia E., « Intercultural communication: an interdisciplinary model for institutional contexts », in *Studies in Communication Sciences*, 2007, 6/2.

Poglia E., Molo C., « Le choix des études universitaires : sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques ? », in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2007, n° 1.

Salo-Lee L., « Toward Cultural Literacy », in T. Kaivola et M. Melen-Paaso, *Education for global responsibility-Finnish perspectives*, publication du ministère de l'Éducation, 2007, 31.

Semprini A., *Le multiculturalisme*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 1997.

Sen A., *Identity and violence. The illusion of destiny*, New York, W.W. Norton & Company, 2006.

Taylor C., *Multiculturalism and "the Politics of Recognition"*, Princeton, Princeton University press, 1992.

Teichler U., « The changing debate on internationalisation of higher education », in *Higher Education*, 2004, 48 (1), 5-2.

Dialogue interculturel et démocratie : de nouvelles valeurs pour l'enseignement supérieur

Quel est le rôle des universités tant dans la réflexion sur le dialogue interculturel que dans sa promotion ?

Fatou Sarr

Le dialogue interculturel renvoie à une question d'identité, c'est pourquoi je voudrais d'abord expliciter les lieux d'énonciation de mes propos, en particulier dire que je prends la parole au nom de mes identités multiples : d'abord en tant qu'Africaine, ensuite en tant que femme et, enfin, en tant qu'universitaire.

Il faut se réjouir de cette initiative du Conseil de l'Europe et saluer ce processus de dialogue entre les cultures. L'Europe le fait certes pour des raisons liées à la reconstitution de son espace, mais elle devrait aller au-delà de ses frontières. Avec l'émergence de nouvelles forces économiques, comme la Chine, l'Inde et le Brésil, il lui sera difficile de maintenir son rang parmi les puissances de ce monde. Elle sera obligée de redéfinir ses rapports avec les autres et à ce titre l'Afrique devrait y occuper une place centrale, pas simplement pour des raisons historiques, mais par nécessité pour l'une comme pour l'autre. C'est pourquoi, en tant qu'Africaine, je suis particulièrement intéressée au dialogue entre l'Afrique et l'Europe.

Je viens d'un pays où le premier Président, Léopold Sédar Senghor, a toujours prôné le dialogue des cultures. Il était certes influencé par Teilhard de Chardin, comme il le dit lui-même, mais surtout il est issu d'un peuple où le dialogue fait partie des valeurs fondatrices de la société, le dialogue avec tous, avec tous les peuples.

Pour Léopold Sédar Senghor, la civilisation de l'universel signifiait un rendez-vous du donner et du recevoir, et n'a rien à voir avec le modèle de pensée unique qui tente de s'imposer. Il a toujours été convaincu que la « civilisation de l'universel » doit émerger du dialogue des cultures singulières, dialogue qui ne peut être véritable et sincère que si chacun accepte sa part de différence et celle des autres, sans nier l'antagonisme nécessaire entre interlocuteurs véritables. Sa pensée de l'enracinement et de l'ouverture rejoint les préoccupations de l'Unesco, dont l'Acte constitutif adopté en 1945 stipule « (...) que l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre (...)».

Cette position est largement partagée par l'Assemblée générale des Nations Unies qui a exprimé la nécessité d'affirmer l'existence de valeurs universelles communes à toutes les sociétés et toutes les cultures et de faire du dialogue un moyen au ser-

vice de la réconciliation de perspectives multiples, dans un monde de plus en plus déchiré par les conflits ; c'est pourquoi, elle a proclamé l'année 2001 « Année des Nations Unies pour le dialogue entre les civilisations » et a adopté le « Programme mondial pour le dialogue entre les civilisations ».

Nous devons toutefois nous arrêter sur le sens et le contenu que nous donnons au dialogue interculturel, car nous ne pouvons passer sous silence le fait que le dialogue interculturel, auquel font référence bon nombre d'institutions internationales, se fait dans un contexte de mondialisation : une mondialisation libérale fondée historiquement sur des rapports de domination et d'exploitation, d'où les interrogations légitimes sur les risques d'une approche de la culture considérée comme instrument de domination. Et l'on ne peut non plus passer sous silence le fait que le sujet de la diversité culturelle a été au cours des dernières années étroitement lié à l'ouverture de négociations sur le commerce des biens et services culturels au sein de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Si l'émergence d'un marché mondial peut pour d'aucuns promouvoir la diversité culturelle et favoriser l'essor des multiculturalismes, on ne peut pas écarter le risque d'une domination des cultures des pays les plus forts sur les autres et même de voir disparaître celles des pays les plus faibles. On ne doit pas oublier non plus que les biens culturels véhiculent des valeurs et du sens, car la culture, avant d'être une marchandise, est un support d'identité.

Aujourd'hui, les paramètres culturels et religieux sont au cœur des rapports nationaux et internationaux, et les aspirations identitaires qui s'expriment risquent à chaque instant d'entrer en conflit les unes avec les autres. Toutefois, si l'on partage la conviction que chaque peuple a un message singulier à délivrer au monde et que chaque peuple peut enrichir l'humanité, l'affirmation et la défense des identités multiples deviennent une obligation pour la création et la promotion de sociétés soutenables et durables, mais cela n'est possible que par la reconnaissance et la mobilisation de toutes les ressources et compétences à travers des dialogues interculturels effectifs, générateurs d'hybridations de savoirs, de savoir-faire et de faire savoir, et, partant, de productions de cultures métissées. Et pour la production d'une telle société, la relation fondée sur le respect de l'autre devient décisive.

I. Le respect de l'autre, condition première d'un dialogue

Le dialogue interculturel n'est possible qu'à condition qu'il y ait une ouverture pour un partage et le respect de l'autre, ce que le Président français, Nicolas Sarkozy, n'a pas compris, lorsque le 26 juillet 2007 à Dakar, pour sa première sortie en terre africaine, il a tenu des propos qui ont profondément blessé tout un peuple. Il a voulu dénier à l'Afrique toute contribution à l'histoire, en disant que « le légendaire "paysan africain" ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles ». Il s'est essayé à une révision de l'histoire de la colonisation, en ajoutant : « [Le colonisateur] a pris, mais je veux dire avec respect qu'il a aussi donné. Il a construit des ponts, des routes, des hôpitaux, des dispensaires, des écoles. »

En voulant nier, voire gommer, l'atrocité du fait colonial, en voulant trouver une nouvelle virginité aux envahisseurs de l'Afrique, en rejetant la vision que les Africains ont de leur propre vécu de la colonisation, M. Sarkozy a oublié que chaque peuple a besoin de mémoire, dont la reconnaissance au sens fort du terme est une condition pour parvenir à une Humanité réconciliée avec elle-même. C'est dans ce sens que le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne pense que la reconnaissance apaise, qu'elle permet la pacification des mémoires. C'est seulement lorsque tout le monde verra sa propre mémoire inscrite dans l'espace commun qu'une convergence sera possible, pour la fabrication d'une citoyenneté nouvelle au sein de la planète.

Nicolas Sarkozy a-t-il agi par arrogance, par mépris, ou simplement par manque de culture, par méconnaissance de l'autre ? Tout au moins son discours montre qu'il n'a rien compris et qu'il a tout à apprendre sur l'Afrique. Car si l'Afrique est encore debout, elle le doit à sa capacité d'ouverture sans jamais renier son identité. Malgré l'esclavage, malgré la colonisation, malgré toutes les tentatives passées et actuelles de la déposséder de ses ressources, de ses enfants, elle a survécu grâce à sa créativité et grâce à sa culture. Cette culture qui est multiplicité et ouverture continue vers les autres.

Le dialogue multiculturel offre à chacun la possibilité d'élargir et d'approfondir sa compréhension du monde, d'identifier ses propres limites, et lui donne la capacité d'aller au-delà de ses limites et même de les remettre en question. Il permet de communiquer à travers les frontières et favorise la compréhension, la réconciliation et la tolérance. Il y a donc tout intérêt de parler de la culture au pluriel, d'apprendre à parler au pluriel, à créer des espaces à voix plurielles, car la culture sert tout à la fois l'unité et la diversité.

Et, comme le dit le professeur Souleymane Bachir Diagne, « nos différences culturelles sont constituées de plusieurs vagues d'un même océan » ; ainsi la paix entre les civilisations passe par le pluralisme, mais l'on ne saurait admettre qu'une identité quelconque puisse s'arroger le droit d'exclure ce qui ne lui est pas propre. Ce n'est que si nous considérons que l'identité peut donner lieu à l'altérité à l'intérieur d'elle-même que le pluralisme devient possible. Si nous admettons que les éléments différenciés sont tous des expressions de la même totalité, l'interculturalité pourrait alors être comprise comme le lieu de la confiance réciproque, de la recherche permanente de solutions par compromis et par dialogue.

Et là nous nous éloignons de Samuel Huntington, qui, lui, entrevoit dans la culture le moteur des conflits entre les nations en affirmant : « La prochaine guerre mondiale, s'il y en a une, sera une guerre entre civilisations » (*the next world war, if there is one, will be a war between civilizations*). Contrairement à Huntington, nous sommes convaincue que nous pouvons parvenir à la paix, par l'apprentissage et la formation à la pluralité. Et l'enseignement supérieur a un rôle essentiel à jouer.

II. Rôle et responsabilité de l'enseignement supérieur

Avec la mondialisation et la globalisation, l'interaction permanente des peuples, des cultures, des civilisations sera de plus en plus source de tensions et de conflits, car la mobilité des personnes et les flux migratoires iront croissants avec la création de sociétés multiethniques et multiculturelles. En même temps, vivre ensemble en paix dans un tel contexte multiculturel sera un défi permanent. Les peuples devront être éduqués dans le respect, la connaissance et aussi la compréhension mutuelle des cultures, des valeurs ethniques et religieuses des unes et des autres. Pour atteindre ces objectifs, l'université a un rôle important à jouer dans la promotion et le développement de l'éducation et du dialogue interculturels.

Une société prospère, où la relation à l'autre est décisive, se crée par la reconnaissance et la mobilisation de toutes les ressources et compétences à travers des espaces de dialogue interculturel effectifs, générateurs d'hybridations fécondes. C'est pourquoi le réseau Prelude (Programme de recherche et de liaison universitaires pour le développement, créé en 1985) auquel j'appartiens, qui regroupe des membres provenant de 70 universités à travers le monde, a toujours prôné l'hybridation des savoirs par les échanges et les communications métissés (métissage des cultures) pour une nouvelle culture.

Nous pensons que les universités doivent non seulement s'investir dans la création et la transmission de compétences et d'expertises techniques, mais aussi dans la formation de citoyens responsables et solidaires, avec la claire conscience de leur responsabilité quant au devenir de l'humanité. Elles sont à la fois des lieux de formation plurielle et des instances de production de scientifiques et d'intellectuels, qui sont autant d'experts potentiels ayant une responsabilité sociale et éthique. L'université constitue en elle-même un laboratoire, un espace d'expérimentation du dialogue pour la construction d'une société nouvelle.

III. Dialogue dans l'espace universitaire

Le dialogue interculturel renvoie fondamentalement à la question de la démocratie. Car il s'agit de la prise en compte de tous les points de vue sans exclusive, de tenir compte de toutes les différences, qu'elles soient liées à la race, à l'ethnie ou à la classe sociale.

Par ailleurs, parce que les conflits sont souvent liés à des valeurs et à des intérêts différenciés selon le sexe, y compris à l'intérieur d'une même culture, la question de l'égalité de genre doit retenir toute l'attention si l'on veut promouvoir une responsabilité partagée y compris dans l'espace universitaire.

En effet, l'université est le lieu où peuvent se côtoyer toutes les identités et où peuvent s'exprimer tous les conflits. En somme, l'université n'est que le reflet de la société. Elle est un espace hybride qui ne réunit point que des individus désincarnés, mais un espace qui accueille des femmes et des hommes pris dans des histoires singulières et favorisant ce qu'on pourrait appeler, à l'instar de Michel

Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe dans leur essai sur la démocratie technique³¹, une démocratie « dialogique » pour répondre aux défis de notre temps en matière de gouvernance.

Pour parvenir à une démocratie participative et transparente, conçue comme principe de base de la bonne gouvernance, l'université doit être un espace de démocratie inclusive ; par conséquent, un lieu où des étudiantes et des étudiants, malgré leurs différences, parviennent à une déconstruction des représentations sociales exprimées dans des catégories binaires : homme/femme où le second terme est défini en comparaison avec le premier, dans un rapport hiérarchique négatif.

La pratique d'une démocratie intégrale passe par le dépassement de ces dichotomies. Ainsi, l'université deviendrait un espace où des étudiantes et des étudiants peuvent se retrouver avec toute leur sensibilité, leur vécu, leur vécu, leurs différences, sans que ce soit nécessairement au détriment de l'une ou l'autre catégorie, pour un monde pluriel, responsable et solidaire.

IV. Les défis de l'enseignement supérieur

Dans un monde où les tensions seront de plus en plus exacerbées avec des enjeux tels que la rareté des ressources, les changements climatiques, les migrations massives et les inégalités de genre, la formation au dialogue interculturel devient une question de survie. L'université dans sa nouvelle mission a l'obligation de prendre en compte l'éducation à la paix et au dialogue, et de s'inscrire dans une optique qui suppose une nouvelle architecture de gouvernance apte à répondre à des objectifs et à des stratégies pour un monde apaisé.

Il est de la responsabilité de l'université de rendre compte de la complexité et de la globalité des réalités. Elle a aussi une fonction d'anticipation et de construction du changement en même temps que celle de faire surgir ce qui donne et fait sens, d'où l'importance aujourd'hui pour l'enseignement supérieur de reconnaître que l'hétérogénéité, la diversité et la complexité doivent occuper une place centrale dans la formation et la recherche. Cependant, au Sud, les universités ont plus de mal à répondre à ces nouvelles missions, confrontées à d'énorme problème de survie, car elles sont devenues des espaces très conflictuels, reflétant la crise globale de leurs sociétés.

Si nous prenons l'exemple de l'université Cheikh Anta Diop, nous voyons qu'elle est un espace pluriethnique et multinational (avec plus de 40 nationalités) où se côtoient des identités multiples. La tension est permanente, la violence est devenue une règle. Ce qui a amené les autorités à créer un poste de « médiateur social », qui tant bien que mal essaie de réduire les tensions ; mais seul que peut-il faire face à 50 000 étudiants ? Que peut-il faire face à des multitudes d'associations, qui prennent racine hors de l'université, avec des objectifs n'ayant aucun lien avec des

31. M. Callon, P. Lascoumes et Y. Barthe, *Agir dans un monde incertain*, Paris, Editions du Seuil, 2001.

préoccupations universitaires et dont les règles de fonctionnement sont même en contradiction avec celles de l'université³² ?

Les associations identitaires, ethniques et religieuses y ont pris le dessus sur les réseaux associatifs où se retrouvaient sur un mode horizontal des personnes très différentes, mais unies par un projet collectif. Ces associations, qui aujourd'hui ont quasiment disparu, étaient naguère des outils performants de construction et d'apprentissage de la démocratie. Elles étaient des espaces de dialogue entre étudiants, avec des capacités pour affronter, en termes de citoyenneté plurielle, responsable et solidaire, les défis de l'heure. Cela avait permis la construction d'une identité collective, au-delà des différences, qui a favorisé l'établissement d'une relative stabilité aux premières années des indépendances.

Les séries de coup d'Etat à partir de la fin des années 1960, ayant amené des militaires, qui n'ont pas eu le parcours initiatique de leurs aînés et qui se sont forgé une conscience commune de l'identité africaine à William Ponty³³ ou ailleurs, ont contribué à une mauvaise gestion des rapports de voisinage entre pays, dans un continent où les frontières artificielles imposées par trois cents ans de colonisation et de néocolonisation continuent à être source de nombreux conflits. En 2000, plus de la moitié des pays de l'Afrique et 20 % de la population étaient touchés par un conflit, chaque année surviennent plus de 1 million de décès liés à la guerre, et plus de 25 % des réfugiés du monde se trouvent en Afrique subsaharienne.

Cela pour dire que l'université peut bel et bien participer à la pacification des relations en amont, en créant des liens sociaux entre futurs dirigeants d'un espace social donné.

Par ailleurs, les exigences de développement ont amené chaque pays à créer sa ou ses propres universités, mais les mutations nécessaires pour favoriser les brassages n'ont pas suivi. La mobilité Sud-Sud est demeurée dérisoire, pour des raisons économiques mais aussi pédagogiques, car les programmes sont restés rigides. Ainsi les universités se ferment sur elles-mêmes, faute de moyens.

V. Une université ouverte sur sa société

Un changement pour un monde pluriel, responsable et solidaire passe par une gouvernance démocratique, participative et de transparence, conçue comme principe de base de gouvernance.

La construction d'un tel modèle exige que les universités s'ouvrent à des espaces où se retrouvent des non-universitaires, dans une proximité du terrain, une flexibilité

32. Les manifestations religieuses, très bruyantes, tous les matins et tous les soirs, avec des chansons à tue-tête, parfois des tam-tams, empêchent les étudiants désireux d'étudier de le faire en toute quiétude.

33. A l'origine, l'école William Ponty était un établissement de formation des professeurs, fondé à Gorée au Sénégal en 1913. Plus tard, elle s'est développée et a fourni des diplômés plus larges y compris à beaucoup de représentants de l'élite africaine actuelle.

d'organisation et une formation mutuelle, où les connaissances sont vécues comme des expériences de l'altérité, y compris d'altérité socio-épistémologique et éducative.

L'université pourrait alors assurer la prise en charge et l'exercice véritable de la responsabilité non seulement éthique, mais également civique et pratique, de la science, et témoigner de sa participation au « bien vivre ensemble ».

C'est dans cet esprit que le laboratoire Genre et Recherche scientifique de l'université Cheikh Anta Diop s'est investi dans la recherche sur la gestion de rapports pacifiés entre femmes appartenant à des partis politiques différents et en compétition pour la conquête du pouvoir.

Un exemple africain

Au mois de novembre 2007, un conflit a opposé l'actuelle ministre, du parti au pouvoir, chargée des questions de femmes à l'ancienne ministre de la Femme du parti socialiste, qui a été défait aux élections de 2000. Ce différend d'ordre politique a eu un impact sur le fonctionnement administratif avec une sanction administrative contre l'ancienne ministre. Cette dernière, agent de l'Etat, après avoir épuisé ses mandats en tant que parlementaire, a décidé de reprendre fonction dans son ministère d'origine. Cela avait été salué comme étant un acte civique, parce que la plupart des hauts fonctionnaires ne daignent pas reprendre leur ancien poste, tout en continuant à percevoir leurs salaires.

En tant que secrétaire nationale adjointe de son parti, elle s'en est vivement prise, sur les ondes des radios, au secrétaire général du parti adversaire qui se trouve être le Président de la République, ce que la ministre en fonction ne pouvait admettre d'un agent de son département. Elle a alors décidé de démettre cet agent de ses fonctions et de le sanctionner.

Le Comité de veille et d'alerte pour le respect de la démocratie inclusive, né des suites d'une étude sur le mouvement social effectuée par le laboratoire Genre et Recherche scientifique de l'université, a permis, au bout d'un mois de médiation, de trouver une solution au problème en restant dans le cadre des institutions républicaines. Au même moment, le conflit opposant le Président de la République et le président de l'Assemblée nationale a été résolu par une autorité religieuse.

Cette expérience a permis de poser le débat national sur la gestion non partisane et républicaine des agents de l'administration publique. Elle a surtout montré l'utilité de la recherche dans la gestion et la prévention des conflits, ainsi que la pertinence de l'implication de l'université dans des réseaux sociaux.

VI. Conclusion

Pour finir, je suis convaincue que, dans un monde de plus en plus globalisé et interdépendant, le dialogue interculturel est une condition de survie collective pour les nations, les communautés et les individus. Mais pour arriver à cette paix, nous avons beaucoup à apprendre mutuellement de nos cultures.

L'université a une responsabilité dans la recherche et la formation pour la production d'une citoyenneté plurielle ; ce qui suppose une connaissance préalable de la diversité des cultures et des identités, y compris de genre, et la reconnaissance de leur égale valeur. Sans cette reconnaissance préalable, il n'y a pas de dialogue interculturel possible.

L'université a la responsabilité de contribuer à bâtir une culture universelle de la paix. Par la production des connaissances sur les cultures et par la formation à la citoyenneté plurielle. Pour construire une paix durable, nous devons bâtir un enseignement supérieur « passeur de cultures ».

J'ai commencé par parler de mes identités multiples, car en chacun de nous coexiste une multitude d'identités, que nous arrivons à concilier : pourquoi cela ne serait-il pas possible à l'échelle de la société ?

Déterminer les causes et les conséquences des conflits interculturels

Ian Law

I. Introduction

Un conflit interculturel peut être défini comme une incompatibilité perçue ou réelle de valeurs, de normes, de processus ou d'objectifs entre au moins deux groupes culturels, sur des questions de contenu, d'identité, de relations ou de procédures (Ting-Toomey, 1999).

Cette présentation a pour objectif d'identifier un certain nombre de facteurs comptant parmi les principales causes de conflits interculturels. On commencera par définir les trois grandes catégories de conflits interculturels :

- les formes historiques et de longue durée d'hostilité, de haine et de conflit, telles que l'islamophobie, l'antisémitisme, l'« antitsiganisme » et autres formes de racisme, ainsi que les revendications historiques de reconnaissance culturelle et ethnique ;
- les formes récentes d'hostilité, de haine et de conflit, telles que celles subies par les réfugiés, les demandeurs d'asile et d'autres nouveaux groupes de migrants ; à cet égard, la présence dans les universités de groupes extrémistes, d'extrême droite notamment, peut être source de conflits ;
- l'ignorance culturelle, les problèmes de communication et de non-reconnaissance des différences dans la vie quotidienne ; des personnes issues de communautés aux cultures différentes peuvent être porteuses de valeurs, d'attentes, de comportements verbaux et non verbaux pouvant influencer l'interaction et la communication sociale, et induire ainsi des attitudes blessantes, des atteintes à la dignité et des actes d'irrespect, tous facteurs susceptibles d'engendrer un conflit interculturel.

Les ressentiments éprouvés par certains groupes peuvent donner lieu à des conflits entretenus activement par différents moyens tels que :

- des actes d'irrespect, de discrimination et d'hostilité ;
- des mesures civiques et pacifiques de propagande, de négociation et de conviction de l'opinion publique ;
- des émeutes et des violences commises en groupe, localisées et de courte durée ;
- des conflits violents de grande ampleur et des guerres (Esman, 2004).

Comme le rappelle Ulrich Beck, le développement soutenu de relations sociales interculturelles dans les sociétés modernes est une tendance identifiée comme telle par Kant, Goethe, Marx, Simmel et de nombreux autres philosophes et savants : pour eux, l'époque moderne est le fruit de la transition de sociétés originelles relativement cloisonnées vers des sociétés « universelles » (Goethe) caractérisées par leur interdépendance économique et sociale et par une mobilité et des interférences culturelles d'une complexité croissante (Beck, 2006, p. 9).

Le bouleversement social causé par cette évolution a engendré deux attitudes opposées. D'un côté, le cosmopolitisme, favorable à l'ouverture, à la reconnaissance et à l'acceptation de la différence, ainsi qu'aux idées universalistes selon lesquelles tous sont différents mais égaux. De l'autre, l'« antic cosmopolitisme », qui trouve des défenseurs dans toutes les familles politiques, dans toutes les organisations et dans tous les pays ; il se caractérise par son hostilité à l'égard des différences linguistiques et culturelles, et promeut l'exclusion et le mépris à l'égard des groupes ethniques et culturels qu'il perçoit comme porteurs d'une menace. Ces forces opposées sont des éléments centraux de la tradition européenne, mais aussi de l'Europe du XXI^e siècle ; elles sont la toile de fond des micro-interférences interculturelles dans les universités. Pour reprendre les termes de Beck, « on assiste à l'émergence d'une dialectique du cosmopolitisme et de l'anticosmopolitisme » (Beck, 2005, p. 136).

Les universités sont l'un des nombreux théâtres institutionnels de cette dialectique. Il est nécessaire d'y créer de nouveaux espaces d'apprentissage et d'enseignement interculturels en tenant compte du réseau de solidarité dont dépendent les intéressés, et du rôle particulier de ces liens de solidarité dans la lutte quotidienne que mènent les personnes défavorisées, déplacées ou victimes d'exclusion ou de discrimination raciale ou culturelle (Calhoun, 2004).

Contrairement à certaines croyances, les conflits interculturels ne sont pas naturels ou originels mais socialement construits. En effet, les groupes culturels et ethniques se forment par agrégation de groupes hétérogènes par le biais des relations sociales ; c'est pourquoi on ne saurait les définir par des critères biologiques ou de parenté. Des analyses d'ADN font apparaître de plus en plus clairement les origines historiques multiples de ces groupes, démontrant le caractère fictif des notions d'hérité partagée (Mann, 2005 ; Law, 2009). Les revendications visant à protéger ou édifier une identité culturelle, ethnique ou raciale « pure » sont parfois formulées avec force ; il n'empêche qu'elles n'ont aucun fondement scientifique et qu'elles peuvent aller à l'encontre des valeurs humanistes en réduisant l'individu à son seul statut de membre d'une culture donnée.

Cette présentation a un double objectif méthodique et éthique : d'abord, expliquer les profondes racines culturelles de l'hostilité raciale, ethnique et culturelle, ainsi que de ses fondements, processus et mécanismes idéologiques, culturels et psychologiques dans le contexte européen ; ensuite, ouvrir des perspectives par l'élaboration et l'exploration de scénarios et de stratégies qui balisent les autres avènements possibles pour l'Europe.

Le développement de l'hostilité raciale, ethnique, nationale et culturelle, et son expression par le racisme, la xénophobie, l'intolérance, la discrimination, les conflits et la violence à travers toute l'Europe, est particulièrement dynamique et revêt de nombreuses formes. De même, l'hyperdiversité (Vertovec, 2006) croissante dans les Etats, les villes et les établissements d'enseignement supérieur européens crée un environnement culturel en rapide évolution, résultant de flux migratoires de plus en plus complexes, de la revendication de la reconnaissance des identités ethniques et culturelles, et de l'extension des réseaux internationaux de production et de consommation.

La mondialisation et l'europanisation sont « stimulées par la différence » (Bhattacharya, Gabriel et Small, 2002, p. 164) : elles conduisent à la marchandisation des appartenances et des spécificités ethniques, établissent et mobilisent des hiérarchies entre les peuples, les nations et les régions, et redessinent les divisions, les inégalités et les stratifications culturelles, raciales et ethniques. Les réactions et les réponses à ce « macrocontexte » façonnent l'environnement dans lequel se développent les relations interculturelles au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Cette présentation identifiera les causes des conflits interculturels à trois niveaux – macro, méso et micro – et examinera leur impact sur les relations humaines. Des exemples récents de travaux consacrés aux thèmes du racisme et de la diversité culturelle dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et aux Etats-Unis sont également présentés (Law, Phillips et Turney, 2002, 2004 ; Law, 2007).

II. Sources de conflits

En 2003, la Déclaration pour le dialogue interculturel et la prévention des conflits (Conférence des ministres européens de la Culture, 2003) a confirmé que de nouvelles formes de conflits rendent le dialogue entre les différentes cultures plus difficile et que cette tendance peut être exploitée par certains groupes dont l'objectif avoué ou inexprimé est d'alimenter la haine, la xénophobie et la confrontation entre différentes communautés.

D'aucuns affirment que l'« appauvrissement » culturel et la marginalisation, d'une part, et les idées reçues et l'ignorance, d'autre part, figurent parmi les causes principales de la multiplication des actes de violence et des préjugés. Le terme de conflit désigne ici des formes de désaccord, réel ou masqué, génératrices de ressentiment et de violence, voire d'injustice, qui peuvent aboutir dans des circonstances extrêmes à une violence destructrice et incontrôlée.

Le conflit des cultures est considéré comme la conséquence d'un déni de la différence et de la multiplicité du monde dans lequel nous vivons, ainsi que d'un refus de la diversité culturelle et de l'ouverture démocratique. Les causes en sont complexes et multiples, sous-tendues notamment de motivations politiques, économiques et sociales. Le projet européen pose la question de savoir comment décloisonner et

entrelacer des identités nationales, culturelles, régionales et religieuses qui sont profondément enracinées, rattachées à des territoires, et ancrées dans la mémoire collective, la vie quotidienne et les systèmes de pouvoir (Beck, 2006, p. 134).

Les causes politiques de conflits interculturels s'articulent fréquemment autour d'une lutte pour le contrôle d'un territoire, comme c'est le cas en Irlande du Nord, en Belgique ou en Cisjordanie. Les causes économiques sont fréquemment liées à des différends concernant l'accès à des ressources ou la maîtrise de ressources. Il peut s'agir, notamment, de l'accès à l'enseignement supérieur, aux emplois de la fonction publique, aux contrats civils, militaires et publics, ainsi qu'au capital et à l'emprunt. Cet aspect soulève la question de l'équité et de la justification de l'allocation des ressources.

De même, la dégradation des conditions économiques peut aviver des hostilités interculturelles lorsqu'elle est perçue comme un facteur favorisant le chômage et la perte de pouvoir d'achat. Les politiques migratoires économiques, qui ouvrent le marché du travail aux catégories professionnelles supérieures du monde entier et tendent à réduire les perspectives d'emploi pour ceux que Sassen (2005) désigne comme la nouvelle classe internationale des travailleurs défavorisés (à laquelle appartiennent notamment les migrants, leurs communautés et leurs familles), peuvent également engendrer un environnement structurellement favorable aux conflits. L'intensification et la multiplication des inégalités économiques régionales peuvent également susciter des revendications, connues de longue date ou nouvellement exprimées, en faveur de mesures de compensation et de redistribution.

Les causes culturelles de conflits sont souvent liées à des questions de langue ou de religion. La langue utilisée dans l'enseignement scolaire et universitaire, lors des examens d'entrée ou d'accès à la fonction publique, par le commandement militaire ou par le gouvernement, symbolise et institutionnalise l'inégalité des relations de pouvoir entre différents groupes culturels, ethniques et linguistiques. Dans de nombreux pays et régions, les identités religieuses sont traditionnellement l'une des principales sources et l'un des principaux terrains de conflit entre des groupes aux sensibilités différentes.

II.1. Facteurs déclencheurs

De nombreux groupes culturels et ethniques mènent une coexistence pacifique et peuvent néanmoins voir surgir des conflits sur certaines questions. Esman (2004) a identifié trois facteurs clés pouvant déclencher un conflit.

Première catégorie de facteurs : des actes perçus comme des atteintes à l'honneur ou à la dignité d'une communauté. Les caricatures du Prophète publiées par le journal danois *Jyllands-Posten* en septembre 2005 ont ainsi provoqué la colère d'un grand nombre de musulmans, qui les considéraient comme insultantes. Il en est de même pour la controverse française sur le port du voile, en 2004. Autre exemple : au Sri Lanka, le gouvernement à dominance cinghalaise a décrété que tous les examens d'entrée à l'université et d'embauche dans la fonction publique

devaient se tenir en cinghalais uniquement, ce qui a été perçu par les membres de la minorité tamoule comme un manque de respect pour leur culture et comme une forme de discrimination économique et éducationnelle.

Deuxième catégorie de facteurs : des menaces concrètes visant les intérêts vitaux d'un groupe culturel ou ethnique. En Europe, de nombreux groupes appartenant à la classe ouvrière perçoivent les migrants non blancs ou non européens comme une menace pour leurs domiciles, leurs quartiers, leurs emplois, leurs écoles ou leurs familles ; il s'ensuit des actes d'agression et de violence ainsi que des revendications visant à renforcer le contrôle, la régulation et l'exclusion de ces personnes. On peut également citer en exemple la construction de colonies juives sur des terres que les Palestiniens considèrent comme leur propriété.

Troisième catégorie de facteurs : de nouvelles perspectives d'amélioration ou de réparation. Elles peuvent se présenter lorsque prend fin une situation politique et sociale insatisfaisante, ouvrant ainsi des possibilités d'action et d'intervention, comme cela a été le cas lors de l'effondrement de l'Union soviétique et de la transition post-soviétique.

II.2. Complexité du conflit interculturel et risque de crise

Agissant au niveau des politiques internationales, les Nations Unies ont élaboré des stratégies globales de lutte contre les conflits raciaux, ethniques et culturels, notamment dans le cadre de la 3^e Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée (CMCR), qui s'est tenue en 2001 à Durban. La déclaration de la CMCR comporte des normes internationales destinées à traiter ces conflits, et tente de rendre compte de la complexité et de la diversité de revendications de reconnaissance qui sont parfois concurrentielles ou contradictoires.

Certains ont qualifié cette conférence de « calamité » (Banton, 2002), eu égard à la difficulté de gérer les multiples lignes de conflit qui traversent ces revendications, et à l'impossibilité qui en résulte de prendre des mesures efficaces (ENAR, 2006). Il apparaît ainsi qu'il est primordial de bien comprendre la diversité et la complexité des multiples formes de conflit ethnique ou culturel. Howard Winant, se risquant à émettre des pronostics, considère qu'une crise mondiale est probable, compte tenu d'une part des progrès accomplis dans la science et la connaissance des identités culturelles et raciales ainsi que des hostilités et des pertes humaines qui l'accompagnent, et d'autre part de l'exacerbation des clivages « structurels » et de la stratification raciale et culturelle à l'échelle planétaire (Winant, 2006, p. 999). Selon Winant, ces tendances sont l'illustration d'un paradoxe fondamental de l'ère postcoloniale.

Un paradoxe qui se manifeste avec évidence en Europe. La création de l'Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes (EUMC) à Vienne, en 1997-1998, et la mise en place d'un système de surveillance continue des activités et des tendances en matière de racisme et de xénophobie à travers un nombre croissant

d'Etats membres de l'Union européenne, représentent une avancée significative dans la compréhension de ces phénomènes. Mais celle-ci s'accompagne d'une aggravation des divisions raciales, ethniques et culturelles à travers le continent. L'EUMC a vu son mandat prolongé jusqu'en février 2007, et fait depuis partie de l'Agence européenne des droits fondamentaux (FRA). L'agence a récemment publié une évaluation des tendances et des nouveaux développements en matière de racisme, de xénophobie et d'antisémitisme sur la base des informations collectées entre 1997 et 2005 (FRA, 2007).

Le rapport de l'agence pour 2007 fait état de la persistance de formes variées et banales de racisme et d'exclusion qui continuent à marquer la vie quotidienne d'un grand nombre de migrants et de groupes minoritaires en Europe. Il attire également l'attention sur l'ambiguïté de politiques qui alimentent une grande partie de ces processus manifestes et structurels, tout en produisant un ensemble de plus en plus complexe de réponses stratégiques plus ou moins abouties et souvent vouées à l'échec. En raison de l'insuffisance des mesures gouvernementales d'observation et de signalement des violences raciales et ethniques, les ONG ont encore un rôle central à jouer pour faire connaître les faits de ce type. Elles confirment l'existence de trois tendances principales dans ce domaine : d'une part, l'augmentation du nombre d'agressions visant des musulmans et des cibles apparentées à l'islam ; d'autre part, la multiplication des violences et des crimes racistes visant les nouveaux groupes de migrants vulnérables tels que les migrants en situation irrégulière, les demandeurs d'asile et les réfugiés ; enfin, la poursuite des violences et des mauvais traitements visant les Roms, notamment en Europe centrale et du Sud, y compris de la part de représentants de l'Etat et en particulier de la police.

La vision pessimiste de Winant, annonçant une crise mondiale, correspond de fait à la situation actuelle de l'Europe. Des progrès sont à attendre dans le domaine des politiques et des mesures concrètes conduites aux niveaux national et international, des activités des ONG, des activités culturelles et artistiques, ou encore dans le domaine des rapports humains. Mais il faut également s'attendre, dans un avenir proche, aux niveaux national et international, à l'augmentation de l'exclusion et de la discrimination, des conflits raciaux et ethniques, ainsi que des violences et des meurtres qui les accompagnent, en Europe comme ailleurs. Parallèlement, la résistance et l'opposition au racisme, ainsi que la célébration de la diversité et des valeurs humanistes, s'expriment avec force dans les espaces sociaux et politiques ainsi que dans les salles de classe et les amphithéâtres de toute l'Europe.

III. Facteurs d'explication

La banalité et l'attractivité émotionnelle du racisme et de l'hostilité ethnique et culturelle aux yeux d'un grand nombre de personnes pourraient laisser penser que ces attitudes et comportements présentent une grande résistance à toute intervention externe. Le racisme peut prendre de nombreuses formes, y compris le génocide et l'agression collective à l'échelle de la société, les structures d'exclusion et de discrimination ainsi que les comportements, les représentations et les expressions dénigrants ou insultants.

Dans une récente étude sur les données relatives aux violences racistes dans 15 Etats membres de l'Union européenne, Goodey se penche sur les modèles d'explication de la haine raciale et propose un cadre pour comprendre ce phénomène (2005, p. 187-193). En adaptant ce cadre aux conflits interculturels, on obtient une série d'explications potentielles :

- les méta-explications, qui s'appuient sur les théories dominantes telles que la théorie de la concurrence ;
- les méso-explications, qui peuvent être considérées comme des lectures locales et contextuelles des causes de conflits entre des groupes donnés dans un environnement donné ;
- les micros-explications, qui situent les origines du conflit interculturel au niveau de l'individu.

Les processus économiques, politiques et sociaux se déroulant au niveau international sont des facteurs qui ne peuvent être contrôlés par les établissements d'enseignement supérieur, mais qui peuvent exercer une grande influence sur les formes concrètes de violence raciste au niveau local. Les hostilités internationales telles que les attentats du 11 septembre 2001 et du 7 juillet 2005, la guerre contre le terrorisme, le conflit israélo-palestinien et d'autres conflits susceptibles d'alimenter les flux de demandeurs d'asile et de réfugiés doivent également être pris en compte, car ils peuvent renforcer les tensions et le sentiment d'insécurité à l'échelon local. Le réajustement économique international peut se traduire à l'échelon local par un recul de l'économie et une augmentation du chômage, devenant ainsi un facteur d'accroissement de l'instabilité économique et des conflits. On constate cependant qu'il n'existe pas de corrélation directe entre l'évolution du chômage et de l'activité économique, d'une part, et l'évolution des violences racistes, d'autre part. De même, le sentiment de subir une concurrence pour l'accès à l'emploi, au logement et à l'éducation correspond rarement à la situation réelle sur les marchés correspondants. Les théories qui tentent d'expliquer la violence et les conflits par une situation de concurrence ne permettent pas de comprendre pourquoi de tels phénomènes surviennent dans des périodes de prospérité économique et de stabilité politique, alors même que les populations immigrées n'augmentent pas en nombre et ne changent pas en composition (Goodey, 2005, p. 188).

L'émergence d'un réseau international de groupes d'extrême droite, et la multiplication des *newsgroups* sur internet et d'autres formes de réseaux basés sur le web comme outil de mobilisation et de diffusion peuvent également avoir des incidences directes sur les conflits interculturels à l'échelon local. Comme l'a fait remarquer la Fédération internationale des journalistes (2005), les médias internationaux jouent eux aussi deux rôles contradictoires. D'une part, on peut considérer qu'ils contribuent à alimenter le racisme et l'intolérance, à promouvoir la haine ethnique, raciale et religieuse, et qu'ils incitent à la violence. D'autre part, ils participent également à la lutte contre le racisme, comme ils l'ont fait en couvrant le combat contre l'apartheid ou l'intifada palestinienne, contribuent à dévoiler le racisme, la

discrimination et les atteintes aux droits de l'homme, et défendent l'égalité et la justice. Des études menées récemment au Royaume-Uni (Lemos, 2005) confirment l'importance des médias, en tant que sources d'information sur l'actualité internationale, nationale et locale, comme principaux facteurs influençant l'attitude raciale et culturelle des jeunes de 11 à 21 ans.

Le réservoir culturel historique des racismes, des nationalismes et d'autres legs ethniques et culturels peut également jouer un rôle important en tant que source d'images, de sentiments de supériorité, et de légitimité des comportements hostiles et violents à l'égard d'autres groupes. Les récits circulant dans les communautés locales, mettant en scène des événements négatifs, de même que les produits de la pensée d'extrême droite, peuvent puiser dans ces références et cette mémoire collective tournées vers le passé.

Les débats politiques nationaux et les politiques gouvernementales peuvent également contribuer de manière décisive à orienter et à amplifier les tensions locales. Dans plusieurs pays, comme l'Allemagne, la Suède et le Royaume-Uni, l'appui politique et la mise en œuvre de mesures de limitation de l'immigration, ainsi que l'orientation du débat vers des groupes spécifiques, ont conduit à une augmentation significative des conflits et des violences (Bowling et Phillips, 2002, p. 116). La permissivité à l'égard des hostilités interculturelles, qui s'exprime dans le débat public et à travers l'absence de réaction de la part des autorités, trouve un écho dans l'approbation ou l'absence de condamnation au sein des communautés locales. À l'inverse, on peut s'attendre à ce que la condamnation des hostilités interculturelles dans les débats publics, combinée à des réponses efficaces de la part des autorités, puisse contribuer à promouvoir une plus grande désapprobation de la part des communautés. Mais d'autres facteurs entrent également en jeu, qui doivent être pris en compte si l'on veut expliquer les différents niveaux de conflit qui peuvent être constatés dans différents contextes institutionnels, quartiers ou collectivités locales.

Les conflits locaux, les identités et les normes et réseaux informels sont autant d'éléments pouvant expliquer la variabilité de la gravité des conflits interculturels d'une région à l'autre. Les facteurs tendant à resserrer les liens interfamiliaux, tels que des changements dans les perspectives économiques ou l'absence de contacts sociaux en dehors de la collectivité locale, peuvent contribuer à renforcer la mobilisation face aux menaces et aux dangers venant de l'extérieur. Les communautés fortement soudées présentent aussi, fréquemment, une forte tendance à l'exclusion. Pour comprendre ce processus, il est utile de se pencher sur les normes, les valeurs et les sanctions en vigueur à l'échelon local visant à harmoniser les comportements à travers plusieurs réseaux tels que les familles, les groupes d'amis ou de pairs, et d'autres groupements informels. En effet, l'individu agit différemment selon le contexte social dans lequel il se trouve ; c'est pourquoi des « micros-explications », centrées sur les individus, sont nécessaires pour expliquer les conflits interculturels.

III.1. Typologie des motifs de conflits interculturels intentionnels

Eu égard à la diversité des motifs invoqués pour justifier les conflits interculturels, comme à la diversité des groupes visés, ce champ d'étude fait preuve d'une grande dynamique. Les motivations peuvent évoluer et donner naissance à des structures de conflit, parallèlement à une augmentation de la violence. Un conflit peut être le résultat d'un ensemble de motifs difficiles à distinguer les uns des autres sur le terrain. Il est néanmoins possible d'établir une typologie de ces motifs à des fins d'analyse. La présente section tente de mettre en application, dans le contexte des questions qui nous préoccupent, l'analyse historique et globale de Michael Mann concernant les motivations des auteurs de violences raciales et ethniques. Partant des travaux de Mann, on peut identifier sept groupes de facteurs de motivation qui, appliqués aux conflits interculturels, permettent d'établir la typologie des motifs qui suit.

III.1.1. Idéologie

Cette catégorie couvre les motivations des personnes disposées à mettre en danger leur propre vie ou santé, ou celles d'autrui, pour promouvoir leurs valeurs ; en tant qu'auteurs de violences, ces personnes s'attribuent fréquemment un rôle de victime en situation de légitime défense. Weber a qualifié cette attitude d'action rationnelle centrée sur les valeurs (1978, I, p. 25). Une récente étude menée au Royaume-Uni sur les recherches concernant les motifs de conflit (Isal, 2005) remet fortement en cause l'hypothèse courante selon laquelle les conflits et les violences seraient le fait d'« agresseurs missionnaires » ; on serait plutôt en présence d'un éventail de motifs, allant sans rupture des idéologies politiques, telles que celles de l'extrême droite, aux litiges locaux et aux disputes de voisinage.

III.1.2. Fanatisme

Les fanatiques ne défendent pas de hautes valeurs politiques ou idéologiques, ils adhèrent plutôt avec persistance et intolérance à des préjugés populistes, banals ou ponctuels, que leur inspirent leur contexte social immédiat ou leurs rencontres. Des études menées sur des violences racistes montrent que dans l'immense majorité des cas elles ne sont pas le fait de racistes endurcis ; leurs auteurs ont des opinions proches de celles du milieu dans lequel ils vivent et, pour nombre d'entre eux, il est légitime voire impérieux de projeter leur mauvaise fortune sur d'autres groupes, au moyen de comportements dangereux et intimidants.

On peut y voir le contrecoup des sentiments et des rumeurs publiques concernant le traitement injuste dont des familles et des communautés établies de longue date feraient l'objet, par rapport aux membres des groupes culturels différents. Ces attitudes peuvent également être à l'origine de réactions de rejet à l'égard des politiques et des mesures antiracistes, multiculturelles ou interculturelles. Les déclarations politiques ainsi que l'image donnée par les médias locaux des flux migratoires et de la diversité culturelle et ethnique peuvent également inciter des citoyens ordinaires à entrer dans un processus d'escalade, de conflit et de violence.

III.1.3. Aspects émotionnels

L'émotion est toujours un élément central des interactions interculturelles. Exprimer son hostilité culturelle peut procurer, bien qu'indûment, un sentiment de supériorité. Particulièrement lorsqu'ils font suite à un sentiment d'humiliation personnelle ou d'anxiété, des sentiments de plaisir, de joie et de triomphe peuvent être pour certains le moteur de la colère et de l'agressivité. Les conflits peuvent également se nourrir de sentiments de honte, d'envie et de frustration face à des conditions de vie et à un environnement social précaires et vulnérables, auxquels s'ajoutent un sentiment d'échec personnel et l'impression que d'autres bénéficient d'un traitement privilégié.

Dans de tels contextes, les comportements agressifs peuvent apporter un soulagement temporaire. La présence de différents groupes culturels peut être vécue par les populations locales comme un douloureux rappel de leur incapacité à garantir à leurs proches des conditions de vie décentes. De même, plusieurs études ont mis en évidence le rôle significatif que jouent à cet égard l'alcool, les drogues et d'autres facteurs ayant pour effet d'atténuer l'inhibition de l'agressivité à caractère émotionnel (Bowling et Phillips, 2002, p. 117).

III.1.4. Motifs criminels/matérialistes

Certains conflits interculturels sont motivés par la perspective des avantages matériels, directs ou indirects, qui peuvent être tirés de telles actions : vol, occupation de terres, etc. Ces considérations peuvent également motiver des attaques de prévention ou d'anticipation dirigées contre d'autres groupes. Il s'agit donc, en grande partie, d'une instrumentalisation des conflits interculturels.

III.1.5. Aspects territoriaux et politiques

Un attachement profond à une rue, une cité, une collectivité locale ou un territoire national, ainsi qu'aux identités sociales et politiques qui y sont associées, peut conduire des individus à vouloir défendre contre des « envahisseurs » potentiels l'espace qu'ils considèrent comme leur. L'absence d'implication dans une forme quelconque de dialogue interculturel ou d'activité partagée autour d'un objectif commun et l'absence de relations personnelles entre les différents groupes culturels en présence peuvent exacerber de telles formes d'hostilité.

III.1.6. Normes sociales

L'hostilité interculturelle peut être une norme sociale attendue des membres d'un groupe institutionnel ou informel (groupe d'amis), lesquels membres risquent de perdre la protection ou le soutien du groupe, ou encourent d'autres sanctions, s'ils ne s'y conforment pas. Les familles et les groupes de jeunes peuvent entretenir une microculture de paroles et de gestes hostiles à l'égard d'autres groupes ; cette catégorie nécessite une intervention directe.

Les typologies comme celle qui précède tendent à décrire une situation de manière statique, en « gelant » les motivations à l'œuvre au moment de l'action

(Mann, 2005, p. 29) ; elles n'en sont pas moins utiles, sur le plan conceptuel, en ce qu'elles permettent de démêler certains rouages complexes qui alimentent les conflits interculturels, ainsi que les formes que ceux-ci peuvent prendre. Un tel descriptif peut également être un bon outil pour établir l'éventail des interventions nécessaires afin de lutter contre l'hostilité et la violence dans des contextes locaux particuliers. Pour comprendre les conflits interculturels, nous devons être attentifs aux interférences entre les principaux facteurs d'explication, l'expression du contexte et des motivations dans les biographies individuelles, les réseaux sociaux informels et les communautés locales, et les points de rupture ainsi que les facteurs déclencheurs des événements et des interactions.

III.2. Conflits interculturels non motivés/non intentionnels

Les problèmes de communication et les conflits culturels et ethniques ont fréquemment des origines non intentionnelles, liées à l'ignorance des valeurs, des normes et des comportements en vigueur dans d'autres cultures et groupes ethniques. La difficulté de communiquer et de comprendre peut également contribuer à exacerber les conflits. Des personnes issues de communautés culturelles très différentes peuvent avoir en bagage des valeurs, des attentes, des usages verbaux et non verbaux pareillement différents, qui jouent un rôle important dans l'interaction sociale et la communication (Ting-Toomey, 1999).

Or les valeurs culturelles sont d'une grande diversité, de même qu'il existe une grande diversité, d'un individu à l'autre, dans l'interprétation comme dans l'expression de ces normes. Il faut donc être conscient des problèmes potentiels liés aux malentendus culturels en tant que sources de conflits. La diffusion d'informations sur les caractéristiques culturelles de différents groupes peut renforcer, par généralisation, les préjugés qui sous-tendent les relations individuelles. Il faut également être prudent lorsque l'on considère que les problèmes de communication interculturelle ne sont pas intentionnels, car les comportements blessants qui sont à l'origine de conflits peuvent provenir d'un manque de respect des différences plutôt que d'une ignorance non intentionnelle. Enfin, des comportements blessants initialement non intentionnels peuvent devenir intentionnels lorsque leurs auteurs prennent conscience, par eux-mêmes ou par le biais d'une intervention externe, des conséquences de leurs actes.

IV. Le dialogue interculturel dans les universités américaines

Encourager et établir le dialogue et l'échange démocratique entre les cultures peut être un remède contre les attitudes de rejet et la violence (IAU, 2004). L'objectif du dialogue est de nous mettre en mesure d'intégrer la différence dans notre vie, de promouvoir la solidarité et de nous sensibiliser à un tronc commun interculturel. Le dialogue interculturel, défini comme un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, permet de mieux appréhender la perception du monde par autrui. Les valeurs centrales qui le sous-

tendent sont la notion fondamentale d'égalité entre les hommes, la valeur intrinsèque de l'interaction culturelle et le partage constructif de valeurs et de modes de pensée différents.

Dans *Challenging Racism in Higher Education*, Chesler *et al.* (2005, p. 251-253) brossent le tableau de la pratique du dialogue interculturel et intergroupe dans un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis, y compris dans des universités pionnières comme celles du Michigan et de Washington. Il existe dans ces universités une longue tradition de recherche et d'action dans le domaine des relations raciales, sociales et culturelles au sein des établissements d'enseignement et des collectivités locales.

Une série de mesures sont jugées nécessaires pour que des relations fructueuses puissent se nouer : une communication soutenue menée sur un pied d'égalité, le principe de l'« autodéclaration », l'établissement de liens d'empathie, et l'implication dans une tâche commune. Dans ces conditions, il est possible d'améliorer la compréhension mutuelle et les relations entre des groupes appartenant à des cultures très différentes et se trouvant en situation de conflit. La compréhension à l'égard de la position de l'autre, de son angle de vue social et de ses perspectives, peut s'accompagner d'un développement de la confiance mutuelle et des compétences fondamentales. Chaque étudiant est porteur d'identités sociales multiples qui sont à l'œuvre en parallèle et viennent enrichir les identités principales. Un programme de douze semaines est présenté à titre d'exemple, qui comprend la création du groupe, le recensement des différences et des points communs, le dialogue sur les questions les plus difficiles et, enfin, la conclusion d'alliances.

V. Lutte contre le racisme, la « blanchitude » et l'« eurocentrisme » : enseignements à tirer de l'expérience des universités britanniques

Au Royaume-Uni, la loi modifiée de 2000 sur les relations raciales a eu pour conséquence directe de lancer une réflexion approfondie sur la question de savoir comment les établissements d'enseignement supérieur (EES) devraient traiter les questions de la discrimination et de l'égalité raciales dans l'enseignement et l'apprentissage. Face à l'insuffisance des orientations en la matière, une première initiative a consisté en l'élaboration, par Law, Turney et Phillips (2002, 2004), d'un kit de travail comprenant des considérations et des suggestions sur les moyens de traiter ces problèmes, tout en les inscrivant dans un vaste cadre conceptuel couvrant également les notions de racisme institutionnel, de « blanchitude » et d'eurocentrisme (à télécharger sur www.leeds.cers.ac.uk).

Par la suite, l'association des EES d'Ecosse, Universities Scotland, a produit un kit sur l'égalité raciale dans l'enseignement et l'apprentissage (www.universities-scotland.ac.uk/raceequalitytoolkit/). Aujourd'hui, de nombreuses institutions, à l'instar de l'Université de St. Andrews, ont publié sur le web leurs propres principes et recommandations.

Ces documents et codes offrent une base solide pour l'élaboration de politiques et de pratiques ; ils soulèvent également un large éventail de questions sur lesquelles l'enseignement devra se pencher. La présente section est consacrée aux principaux enseignements à tirer des deux kits de travail mentionnés ci-dessus, qui contiennent également des données et des considérations utiles à l'étude de questions institutionnelles connexes.

Partant de débats théoriques et de questions souvent complexes, le kit de travail de l'Université de Leeds tente de fournir aux établissements les ressources dont ils ont besoin pour comprendre comment le racisme, l'exclusion et la discrimination peuvent se répandre à travers les politiques et les pratiques. Plusieurs domaines théoriques sont couverts.

Le racisme institutionnel : le kit de travail met en œuvre la notion de racisme institutionnel définie dans l'enquête McPherson et tente de cerner l'échec collectif consistant à ne pas offrir un service adéquat et professionnel à tous les groupes en présence. Se pose également la question des préjugés involontaires dans des contextes particuliers, tels que l'accès aux études ou l'enseignement et l'apprentissage. Ce type de préjugés se répand à la faveur du manque de compréhension, de l'ignorance ou de croyances erronées qui peuvent prospérer dans les communautés étroitement soudées.

La blancheur et les normes et valeurs culturelles dominantes : pour de nombreux EES, la blancheur et les normes culturelles dominantes de l'établissement ne sont pas perçues comme telles mais justifiées par référence à la perception quotidienne de la « normalité ». On peut identifier trois formes d'expression de la blancheur dans les universités. D'une part, le discours d'extrême droite véhicule la notion de « fierté blanche », qui peut être à l'origine de problèmes dans le cadre d'activités universitaires et inciter des étudiants ou des membres du personnel à adopter des opinions ou des comportements blessants. D'autre part, la blancheur libérale renvoie au fait que les points de vue et les normes de la majorité blanche déterminent les valeurs universitaires fondamentales telles que la définition de l'excellence dans l'enseignement et dans la recherche, la présentation des institutions ou des projets vis-à-vis du public, etc. Troisièmement, la blancheur progressiste est le fait de personnes qui condamnent la fierté blanche et remettent en question les normes blanches, mais favorisent et soutiennent l'élite et les organes directeurs « blancs ». Chaque établissement doit donc se demander dans quelle mesure ses pratiques sont influencées par des normes et des valeurs culturelles « blanches ».

L'eurocentrisme : le kit de travail revient sur les débats relatifs à l'eurocentrisme et à la marginalisation des idées et des cultures non occidentales. Ces débats sont particulièrement intéressants du point de vue des programmes et des questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

La question de la ségrégation ethnique et culturelle est également pertinente à cet égard : quelle est sa prévalence dans les établissements ? Est-elle sensible au niveau du personnel, de la participation des étudiants aux programmes, dans les

environnements d'enseignement et d'apprentissage, ou plus généralement dans les universités ?

Le racisme et les conflits ethniques et culturels font partie de la vie quotidienne à l'université. Selon une enquête sur les attitudes sociales menée au Royaume-Uni, un diplômé sur cinq déclare nourrir des préjugés raciaux ou ethniques. Pour le personnel universitaire comme pour les étudiants, il est courant d'être confronté à des formes grossières ou subtiles d'attitudes et de comportements hostiles. Dans mon propre établissement, une enquête menée dans 20 instituts et unités administratives a fait apparaître que 20 % du personnel et des étudiants ont connu de tels incidents.

Les établissements ne peuvent espérer résoudre tous les conflits interculturels ni éradiquer les attitudes et comportements hostiles chez l'ensemble du personnel et des étudiants. Ils doivent néanmoins s'efforcer d'instaurer une éthique allant dans ce sens, soutenue par des politiques, des principes de travail et des pratiques. A cet effet, ils peuvent organiser des formations (et des sanctions) en les inscrivant dans un cadre d'action. En résumé, les valeurs interculturelles doivent être intégrées dans les compétences professionnelles du personnel, dans le code de déontologie des étudiants, et dans les relations de travail avec le monde externe. Les établissements confrontés à de graves problèmes dans ce domaine se caractérisent fréquemment par l'absence d'autorité, d'écoute et d'action. Notre kit de travail souligne ces différents aspects et en particulier l'importance d'être à l'écoute du personnel et des étudiants quant à leurs perceptions et leurs expériences à cet égard.

Le kit de travail de Leeds a été présenté lors d'une conférence tenue en 2002, dont les actes ont été publiés en 2004 (Law, Phillips et Turney). A cette occasion, plusieurs auteurs se sont attachés à recenser les principaux défis que doivent relever les EES.

Pour Les Back, deux tendances contraires sont en jeu : d'un côté, de nombreux établissements connaissent une évolution multiculturelle positive, de l'autre, ils se révèlent incapables d'éradiquer la pensée raciste et l'animosité blanche. Les intellectuels blancs seraient ainsi appelés à ouvrir un dialogue pénible et inconfortable avec leur propre racisme et avec celui de leurs collègues et institutions.

Andrew Pilkington s'intéresse aux parallèles entre le racisme institutionnel de la police et celui des EES. Dans les deux cadres institutionnels, les mesures et les initiatives prises n'ont pas touché les activités principales ; les deux institutions ont fait preuve de suffisance et ont perpétué le racisme institutionnel par la marginalisation des questions d'égalité raciale. Cette étude met en lumière la facilité avec laquelle, dans les EES, les initiatives législatives, politiques et estudiantines concernant le multiculturalisme, l'égalité raciale et l'antiracisme peuvent être détournées et ignorées par les principaux responsables, notamment les directeurs départementaux et administratifs.

Colin Clark attire l'attention sur le mutisme dont font généralement preuve les spécialistes officiels de l'éducation, les décideurs politiques et les universitaires

au sujet des Roms, de leurs droits et de leur accès à l'enseignement supérieur. Ce groupe est laissé de côté dans la plupart des discussions sur la diversité culturelle, l'égalité raciale et la participation. Comme le rappelle Clark, les Roms sont très peu nombreux au sein de l'enseignement supérieur, et cela pour des raisons de racisme institutionnel, de préjugés individuels et de différences culturelles.

Sanjay Sharma se penche sur les difficultés liées à la mise au point de programmes d'études dans l'université multiculturelle, et fait valoir que les programmes déclarés « multiculturels » sont rarement réformateurs. Ainsi, les différences culturelles sont fréquemment traitées par un processus d'inclusion (par exemple en incluant des auteurs issus de groupes minoritaires dans les listes de lecture) plutôt que par un processus plus radical de transformation. Cela conduit à une « altérité domestiquée » qui exclut la remise en question ou la rupture par rapport aux normes blanches et eurocentriques de la connaissance.

Le kit de travail de Leeds comprend également des outils destinés à aider les établissements à traiter les questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces aspects s'inscrivent dans le cadre plus large du soutien aux étudiants et de la perception de l'établissement depuis le monde extérieur. Les établissements doivent examiner les procédures d'évaluation et les programmes d'études sous l'angle des différentes façons dont les contenus et les pratiques en vigueur peuvent, du fait de l'utilisation de ressources inadéquates et d'une perspective eurocentrique, avoir un effet discriminant à l'encontre des étudiants issus de minorités ethniques. Une question clé consiste à établir dans quelle mesure des stéréotypes raciaux, ethniques et culturels sont à l'œuvre dans la perception des étudiants par les enseignants, et dans quelle mesure ils peuvent entraîner des discriminations raciales dans l'enseignement et dans l'évaluation ; il s'agit ensuite de traiter et de démanteler ces systèmes de pensée.

Les Noirs et les groupes ethniques minoritaires sont confrontés à différents types d'idées reçues et de préjugés, qui peuvent se décliner de différentes manières selon, par exemple, le genre, la religion, l'orientation sexuelle ou le handicap. L'éventail des préjugés est large : certains groupes sont présumés travailleurs et assidus, d'autres seraient passifs, d'autres encore présomptueux, insoucians, paresseux, etc. Des études réalisées en milieu scolaire montrent comment la perception des élèves par les enseignants – qui s'attendent à ce que les jeunes Antillais noirs soient indisciplinés, à ce que les élèves issus d'Asie du Sud travaillent dur, à ce que, parmi ces derniers, les filles se montrent passives et aimables, etc. – peut avoir des incidences négatives.

Bien entendu, il serait naïf de croire que ces idées reçues n'ont pas cours dans le secteur de l'enseignement supérieur. Bien au contraire : dans les universités, de nombreuses personnes se heurtent à des attitudes et des conceptions fondées sur des préjugés. Les conséquences peuvent être graves pour les étudiants qui se trouvent enfermés dans un « type ». Reçoivent-ils le même niveau de soutien que les étudiants des autres groupes ? Leur adresse-t-on la parole en termes négatifs,

voire hostiles ? Sont-ils mal conseillés ? Les étudiants noirs sont-ils autrement évalués, conseillés, encouragés que leurs camarades d'études blancs ?

La formation est, à l'évidence, un levier d'action important pour s'attaquer aux préjugés. Ceux-ci sont fortement imbriqués, et la communication entre deux personnes est fréquemment influencée par des présupposés d'ordre culturel, racial, ethnique, sexuel, social, religieux ou relatifs au handicap. Les programmes d'études des EES présentent une grande diversité et reflètent, évidemment, les préférences des personnes ou entités qui les ont conçus. Quels cours dispenser, quels contenus leur donner, quels aspects inclure, quels aspects exclure, quelles personnalités, quelles dates et quels lieux considérer comme importants ou dignes d'intérêt : autant de questions épineuses et complexes, touchant à des aspects sociaux, culturels et politiques.

Ainsi, certains scientifiques taxent volontiers des disciplines comme les arts, les lettres et les sciences sociales d'eurocentrisme ; or, d'autres domaines tels que les mathématiques et la médecine sont tout aussi concernés par le problème. Chaque établissement doit donc se demander si ses programmes d'études correspondent aux besoins et aux attentes en constante évolution d'une société moderne et plurielle : les cours, les ressources, etc., répondent-ils et satisfont-ils aux besoins d'une société multiculturelle ?

Le développement de nouvelles disciplines a également été critiqué au motif qu'il reproduit et renforce une conception eurocentrique du monde en marginalisant, et en s'abstenant de mettre en valeur, des aspects considérés comme non occidentaux. Ce point de vue soulève plusieurs questions : les programmes tendent-ils à marginaliser, ou à ne traiter que de manière symbolique, la littérature, la musique, les arts, l'histoire ou les religions des peuples non occidentaux ou non blancs ? Les décrivent-ils comme inférieurs ou primitifs ? Les cultures autres que la culture dominante de l'établissement sont-elles mises en valeur, décrites, célébrées, promues ? Le personnel et les services universitaires doivent veiller à inclure et à intégrer des voix, des perspectives, des travaux et des idées provenant d'autres horizons que les sources blanches et eurocentriques.

S'agissant du cadre d'apprentissage et des besoins des étudiants, plusieurs aspects doivent être pris en considération. Le processus d'apprentissage doit être inclusif et répondre aux besoins de tous les apprenants, quels que soient leur appartenance ethnique, leur sexe, leur handicap, leur religion, etc. Les enseignants doivent être conscients du fait que leurs propres attentes à l'égard des étudiants peuvent être fondées sur des stéréotypes et des idées reçues quant aux « caractéristiques » d'un groupe ethnique donné ou quant aux aptitudes attendues pour traiter certains sujets, accomplir certaines activités, etc. Ils doivent s'efforcer d'éviter de développer, à l'égard des étudiants, des attentes ou des présupposés fondés sur de tels stéréotypes. Les étudiants internationaux sont particulièrement vulnérables à cet égard ; c'est ainsi que, selon un préjugé fréquemment rencontré, les étudiants issus de pays non occidentaux seraient d'un niveau universitaire inférieur. D'autres points encore sont

à prendre en compte : l'évaluation des capacités linguistiques de l'étudiant ne doit pas influencer l'évaluation de ses autres compétences ; l'évaluation doit s'accompagner d'une prise en compte de l'appartenance ethnique, du sexe, etc., de sorte que, le cas échéant, des mesures positives puissent être prises pour pallier d'éventuelles inégalités et supprimer les obstacles qui peuvent entraver ou désavantager des groupes particuliers ; les examens et les procédures d'évaluation doivent être culturellement sensibles et inclusifs pour ce qui est, par exemple, des références employées. Pour traiter l'ensemble de ces questions de manière globale, les établissements devraient inclure la prise en compte des problèmes liés au racisme, à la blanchitude et à l'eurocentrisme dans leurs systèmes de gestion de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces aspects pourraient, par exemple, être régulièrement examinés lors de la révision des programmes et des modules d'enseignement.

Le kit de travail de Universities Scotland explique que, dans le cadre de la loi modifiée de 2000 sur les relations raciales, la Commission pour l'égalité raciale d'Ecosse a formulé des recommandations à l'intention des établissements d'éducation supérieure et de formation continue.

Dans le contexte de l'égalité raciale dans l'enseignement et l'apprentissage, il est ainsi recommandé au personnel universitaire de réfléchir aux questions suivantes : que faites-vous pour encourager les étudiants à comprendre et à apprécier la diversité culturelle et ethnique ? Comment vous assurez-vous que votre enseignement crée un environnement exempt de préjugés, de discrimination et de harcèlement, favorisant la libre et pleine participation des étudiants et leur donnant le sentiment d'être appréciés ? Comment votre enseignement tient-il compte des différents milieux culturels des étudiants, de leurs besoins linguistiques, de leurs différents modes d'apprentissage ? Comment les activités hors programme couvrent-elles les intérêts ou les besoins de tous les étudiants, et tiennent-elles compte des préoccupations relatives à la religion ou à la culture ? S'agissant du programme d'études, les questions posées sont les suivantes : comment le programme d'études traite-t-il des questions du racisme et de la diversité ? Que faites-vous pour prendre en compte les besoins des étudiants appartenant à différents groupes raciaux lors de la préparation du programme d'études ? Comment inscrivez-vous des objectifs d'égalité raciale dans tous vos programmes ? Comment vous assurez-vous que les départements contrôlent et évaluent leurs programmes d'études pour vérifier qu'ils répondent aux attentes des étudiants issus de différents groupes ethniques ?

Face à la nécessité de dépasser de simples considérations « juridiques », le kit de travail de Universities Scotland examine des exemples de stratégies et de pratiques pertinentes dans les domaines de la conception des programmes, de l'enseignement et de l'évaluation. Il offre ainsi un ensemble d'exemples et d'orientations utiles pour la pratique. Pour ce qui est de la conception des programmes, l'accent est mis sur l'intérêt de donner aux étudiants l'occasion de se confronter aux problèmes du racisme et de la diversité ethnique, sur la nécessité de combattre les stéréotypes et les attentes des enseignants, et sur l'intérêt d'internationaliser le programme en évitant une approche excessivement centrée sur l'Occident.

S'agissant de l'enseignement, les thèmes abordés concernent, entre autres, la question de savoir comment les enseignants peuvent améliorer la gestion des différences interethniques et interculturelles. Une série de facteurs pouvant être à l'origine de désaccords ou de conflits sont expliqués :

« les différences, en termes de contexte social, de valeurs et d'expérience de vie, peuvent entraver plutôt que faciliter le sentiment partagé de faire partie de la même communauté d'apprenants : par exemple, certaines cultures attachent plus de valeur au groupe qu'à l'individu tandis que d'autres placent l'individu au centre de leur système de valeurs. Les modes de communication et d'apprentissage peuvent différer : ne pas établir un contact visuel, par exemple, peut être une marque de respect pour certains et un signe d'irrespect ou de manque de compréhension pour d'autres.»

Au sujet de l'évaluation, le kit souligne également la nécessité de veiller à ce que les étudiants comprennent tous les éléments des épreuves, de limiter autant que possible les possibilités de discrimination au moyen d'une notation anonyme, et de tenir compte lors de la programmation des épreuves des éventuels conflits liés par exemple à des pratiques religieuses.

La législation et les instruments relatifs à l'égalité raciale véhiculent un ensemble d'exigences qui pourraient être de grande portée, mais il faut reconnaître que nous sommes loin de disposer d'un plan d'action tel qu'il pourrait découler d'un examen plus fondamental et rigoureux des questions et problèmes liés à l'action antiraciste, à la société multiculturelle et à l'égalité raciale.

Le fait de promouvoir l'égalité raciale dans le cadre des politiques organisationnelles pour se conformer aux obligations légales a pour conséquence de juguler d'autres priorités politiques. Promouvoir le multiculturalisme, l'interculturalisme ou l'antiracisme comme objectif politique peut impliquer des questions et des stratégies institutionnelles très diverses. Historiquement, les universités ont généralement favorisé les hommes blancs issus de catégories sociales privilégiées, et nombreux sont aujourd'hui encore les établissements traditionnels attachés à une culture blanche, élitiste, masculine et eurocentrique.

La situation dans les EES a fait l'objet d'études qui ont mis en lumière une série de problèmes : inégalités ethniques dans l'accès aux études, discriminations raciales et culturelles de la part des examinateurs, expériences racistes vécues par des étudiants en début d'études, absence de diversité dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, discriminations dans la notation et l'évaluation, racisme et hostilités lors des stages, et discrimination dans l'accès des diplômés à l'emploi. En outre, des cas individuels et des audits internes font de plus en plus souvent apparaître une discrimination raciale et ethnique subie par le personnel universitaire. Des études scientifiques et le personnel universitaire lui-même font état de fréquentes tensions raciales et culturelles au sein des universités ; de nombreux membres du personnel universitaire appartenant à des minorités subissent un harcèlement, sont freinés dans leur carrière, ou sont confrontés à des conflits et des discriminations sur le lieu de travail.

VI. Conclusion

Il est temps pour les établissements d'enseignement supérieur de redéfinir leur rôle et leur responsabilité dans la société multiculturelle d'aujourd'hui. L'expérience montre que les objectifs d'égalité et de diversité ne sont pas faciles à atteindre. Il est nécessaire de susciter une culture antiraciste et cosmopolite, dans l'enseignement supérieur en général et dans les établissements traditionnels en particulier, afin de mettre fin au système rigide de l'élite blanche et privilégiée.

Des progrès ne pourront être accomplis que si ces valeurs essentielles sont intégrées dans les compétences professionnelles du personnel, dans le code de déontologie des étudiants, et dans les relations de travail avec le monde externe. Leur succès dépendra du soutien et de la bonne volonté du personnel à tous les niveaux. Parmi les étudiants et le personnel universitaire, nombreux sont ceux qui nourrissent des sentiments ambivalents voire hostiles à l'égard des nouvelles stratégies antiracistes et multiculturelles, estimant que le système est déjà équitable et que toute nouvelle mesure contribuerait à s'écarter des priorités centrales plutôt qu'à enrichir le cadre universitaire. Toutefois, les cultures universitaires évoluent rapidement et offrent de nombreuses possibilités et occasions d'améliorer la situation.

Ouvrages cités

Banton Michael, *The International Politics of Race*, Cambridge, Polity Press, 2002.

Beck U., « Inequality and recognition: pan-European social conflicts and their political dynamic », in A. Giddens et P. Diamond (dir.), *The New Egalitarianism*, Cambridge, Polity, 2005.

Beck U., *The Cosmopolitan Vision*, Cambridge, Polity, 2006.

Bhattacharya Gargi, Gabriel John et Small Stephen, *Race and Power, Global racism in the twenty-first century*, Londres, Routledge, 2002.

Bowling B. et Phillips C., *Racism, Crime and Justice*, Harlow, Longman, 2002.

Calhoun C., « Is it time to be post-national ? », in S. May, T. Modood et J. Squires, *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

Chesler M., Lewis A. et Crowfoot J., *Challenging Racism in Higher Education, Promoting Justice*, Oxford, Rowman and Littlefield, 2005.

CMCR, Rapport de la Conférence des Nations Unies contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, Durban, Nations Unies, 2001.

Conférence des ministres européens de la Culture, Déclaration pour le dialogue interculturel et la prévention des conflits, 2003, www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Culture/declaration.asp.

ENAR (Réseau européen contre le racisme), *L'héritage de Durban : les Plans d'action nationaux contre le racisme dans l'Union européenne*, Londres, ENAR, 2006.

Esman M., *An Introduction to Ethnic Conflict*, Cambridge, Polity, 2004.

FRA (Agence européenne des droits fondamentaux), *Tendances et évolution de 1997 à 2005 – Combattre la discrimination ethnique et raciale et promouvoir l'égalité dans l'Union européenne*, Vienne, FRA, 2007.

Goodey Jo, *La violence raciste dans 15 Etats membres de l'UE*, Vienne, EUMC, 2005.

IAU (International Association of Universities/Association internationale des universités), *Qu'est-ce que le dialogue interculturel ?*, 2004, www.unesco.org/iau/id/index.html.

Isal S., *Preventing Racist Violence*, Londres, Runnymede Trust, 2005.

Law I., *Racism and Ethnicity, a global analysis*, Pearson/Prentice Hall, 2009.

Law I., « Tackling racism, whiteness and eurocentrism in learning and teaching in the UK », *Educational Developments*, 2007, n° 8.3, pp. 15-18.

Law I., Phillips D. et Turney L., *Building the Anti-Racist HEI: a toolkit*, 2002, www.leeds/cers/toolkit/toolkit.htm.

Law I., Philips D. et Turney L. (dir.), *Institutional Racism in Higher Education, Stoke on Trent*, Trentham Press, 2004.

Lemos G., *The Search for Tolerance: challenging and changing racist attitudes and behaviour amongst young people*, York, JRF, 2005.

Mann M., *The Dark Side of Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

Sassen S., « New global classes: implications for politics », in A. Giddens et P. Diamond (dir.), *The New Egalitarianism*, Cambridge, Polity, 2005.

Ting-Toomey S., *Communicating Across Cultures*, New York, The Guilford Press, 1999.

Vertovec S., *The Emergence of Super-Diversity in Britain*, Centre for Migration, Policy and Society, Working Paper No. 25, Oxford, University of Oxford, 2006.

Weber M., *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*, 2nd edn, George Allen & Unwin, Londres, 1978.

Winant Howard, « Race and Racism: Towards a global future », *Ethnic and Racial Studies*, 2006, 29, 5, pp. 986-1003.

Le dialogue interculturel euro-méditerranéen

Enric Olivé-Serret

I. Le concept de dialogue interculturel et les universités – Mondialisation et mobilité culturelle et sociale

Dans leurs statuts des ^{xv}^e et ^{xvi}^e siècles, de nombreuses universités déclaraient clairement que leur enceinte et leur vocation devaient faire face à la violence, c'est-à-dire à ce qui s'oppose au dialogue. En effet, leurs statuts déclaraient qu'il fallait laisser les armes à l'entrée de l'université et que leur présence était absolument interdite, quelle qu'en soit la cause, à l'intérieur de cette dernière. Il s'agit d'un exemple de cette vocation de dialogue qui a servi de base au développement du savoir et de la connaissance.

Bien entendu, l'absence de la violence n'est pas le seul élément à prendre en compte, et cette dernière ne permet pas non plus à elle seule de faire progresser la connaissance et la science ; par contre, il est indispensable que certaines conditions bien déterminées soient présentes pour que le dialogue qui conduit au savoir puisse avoir lieu.

Cependant, cette université de la fin du Moyen Age et du début de l'époque moderne ne peut pas toujours être considérée comme un exemple d'ouverture et de dialogue. Nous pourrions trouver de nombreux exemples de cette intransigeance et de l'interventionnisme des pouvoirs politiques et ecclésiastiques qui, bien souvent, ont empêché le progrès scientifique et l'entente entre les peuples. Mais il m'a semblé intéressant de souligner cette vocation de paix et de dialogue propre à l'institution universitaire comme un chemin menant vers la connaissance.

Nous devons cependant attendre ce que nous pourrions appeler la période « post-coloniale » (en partant du principe que la politique colonialiste est effectivement révolue !) lorsque, à partir des années 1970, la présence sur le continent européen d'étudiants universitaires provenant des ex-colonies a supposé une réflexion non pas sur le dialogue entre les cultures mais sur l'enrichissement de la culture à travers le contact avec d'autres traditions culturelles et religieuses. Un concept d'interculturalisme qui va au-delà du simple multiculturalisme, et qui met l'accent sur l'enrichissement mutuel et, par conséquent, sur le besoin de dialogue interculturel qui, au sens le plus platonique du terme, signifie un type de comportement allant vers la pensée rationnelle et plus particulièrement vers la connaissance de l'autre.

Mais le problème consiste toujours en la recherche des valeurs communes et partagées au cœur du dialogue interculturel, ou, comme l'a si bien dit Ramin Jahanbegloo, en la manière de rechercher des valeurs morales transnationales susceptibles d'être adoptées sans coercition ni oppression. Ou encore en ce que l'auteur

appelle « l'alliance de valeurs communes à des croyances confrontées, à travers laquelle les personnes de croyances différentes trouvent un cadre d'entente civique et moral ».

Un cadre qui, naturellement, ne se réfère pas à un lieu physique, mais qui peut se trouver dans l'espace universitaire.

C'est dans la vie universitaire que l'éloge de la diversité prend tout son sens. Même si cette diversité suppose une norme d'or que personne ne peut violer : la culture de la démocratie comme valeur indispensable du dialogue interculturel. Un dialogue interrompu, ajoute Jahanbegloo, qui peut décider de l'avenir de la planète : le passage d'un monde de certitudes et refermé sur soi à un monde d'incertitudes infinies. Et ce sont ces incertitudes qui font progresser la connaissance, l'objectif de toute vie académique.

C'est justement le dialogue interculturel qui fait croître ces incertitudes tout en développant la connaissance et en construisant un monde, non pas à partir de l'homogénéité d'un tissu achevé et uniforme, mais à partir d'une sorte de patchwork.

II. Quelques conflits interculturels concernant les universités méditerranéennes

Mais revenons à la réalité de tous les jours et essayons de définir quelques obstacles ou de fournir quelques exemples des difficultés rencontrées par ce dialogue interculturel, en particulier en Méditerranée, d'où, malheureusement, une bonne partie des conflits du monde actuel tire ses origines.

Comme nous le verrons plus loin, il convient de dire cependant que ce ne sont des conflits ni strictement universitaires ni, en réalité, « interculturels », mais qu'il s'agit bien souvent de conflits « intraculturels », qui sont le résultat de nombreux courants au sein d'une même tradition culturelle. Je réserve pour la fin de cette intervention ce que je considère comme l'un des facteurs les plus efficaces pour ce dialogue interculturel et, en définitive, pour la culture de la paix et de la démocratie. Analysons donc dans un premier temps quelques-uns des grands sujets contemporains de la vie sociale et, plus particulièrement, de la vie universitaire.

II.1. Femme et université : le voile islamique en Turquie

A l'écart de toute considération politique et historique interne à la Turquie (rappelons que l'interdiction remonte à une modification de la Constitution appliquée par les militaires en 1980), la récente approbation de la loi turque permettant aux femmes de porter le voile islamique à l'université met fin à une anomalie unique au sein de tous les pays du Conseil de l'Europe³⁴, qui empêchait l'usage de cette tradition

34. En juin 2008, la Cour constitutionnelle turque, la plus haute juridiction du pays, a annulé les modifications apportées à la loi.

culturelle et religieuse et qui, par conséquent, discriminait certaines femmes dans le cadre de l'accès à la vie académique et à une formation supérieure.

Cependant, indiquons que l'usage du voile dans les universités n'est autorisé que pour les étudiantes, pas pour les professeurs, comme le rappela il y a quelque temps la Cour de Strasbourg. C'est un petit geste qui remet à l'ordre du jour tout un ensemble de thèmes en rapport avec le dialogue interculturel et le rôle de ce dernier dans la vie universitaire.

Tout comme l'a rappelé l'expert en politique du *Turkish Daily News*, disons tout de suite qu'il s'agit d'une question de liberté entre personnes adultes, indépendamment du fait que certaines étudiantes se sentent contraintes ou non du fait des pressions de leur environnement social ou familial. Cependant, certaines femmes turques ont fait part de leur préoccupation quant à la pression sociale qui pourrait mener à la marginalisation de toute femme turque qui, dans l'exercice de son droit, préfère ne pas suivre cette tradition du voile.

Je voulais en arriver là. Il semble que nous sommes en présence d'une interférence de droits qui peuvent entrer en conflit. Le droit à recevoir une éducation supérieure face au droit à la défense du respect des différentes formes de traditions culturelles.

Dans les universités européennes, à l'exception du cas concret de la Turquie, la présence des femmes musulmanes portant le voile ne crée aucune tension (comme je le démontrerai en parlant du programme Erasmus), mais éveille au contraire l'intérêt des camarades de classe sur la question et sur cette présentation extérieure, et en définitive crée de manière spontanée le dialogue interculturel qui mène à la connaissance de l'« autre » et à l'enrichissement à travers le respect.

Mais comme je le disais au début de mon intervention, la clé de voûte du supposé conflit est le principe démocratique, la culture démocratique, qui, bien entendu, va bien au-delà des limites des salles de classe.

Parallèlement, nous devons nous référer brièvement à la « féminisation » des salles de classe, à la fois dans les pays du Nord et dans ceux du Sud méditerranéen. L'explosion du nombre d'étudiants universitaires – démontrée de manière évidente dans la récente étude menée par la Banque mondiale sur l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord –, dont je parlerai également plus tard, est allée de pair avec l'augmentation du nombre de femmes universitaires et avec la spécialisation de ces femmes dans des formations supérieures plus longues si cela leur permet, dans le futur, de concilier leur vie de famille avec leur vie professionnelle.

En définitive, cela nous oblige à maintenir un dialogue interculturel plus intense pour nous permettre de comprendre la femme musulmane qui a décidé librement et avec détermination de porter le voile, sans que l'on suppose autre chose qu'une simple manifestation d'une diversité, ou, si nous le voulons, d'une croyance. Si nous acceptons évidemment le fait que la croyance est un mode de vie, et non pas un prétexte pour imposer ce mode de vie aux autres.

II.2. Le conflit israélo-palestinien : la situation des universités

Nous avons analysé jusqu'ici un conflit supposé entre laïcité et manifestation culturelle/religieuse. Analysons très brièvement (il serait prétentieux et absurde de vouloir résumer, ici et maintenant, l'énorme et déchirant conflit du Moyen-Orient) le rôle et la situation des universités dans ce conflit, et plus particulièrement en Palestine et au Liban, en indiquant uniquement que ce cadre à la fois politique et géographique constitue un terrible laboratoire pour la défense mais aussi pour l'échec du dialogue interculturel et pour le rôle de l'université dans le cadre de ce dialogue.

En effet, comme l'a écrit Etienne Balibar, il s'agit d'un espace hétérogène par définition : multiculturel, pluriconfessionnel, très parcellé du point de vue politique, et en proie à des intérêts économiques et démographiques antagonistes. Et c'est dans cet espace que la longue et précieuse tradition académique des cent cinquante dernières années œuvre pour faire prévaloir le dialogue contre la confrontation. Cependant, la tâche n'est pas facile dans des pays meurtris par la haine, la guerre, la faim, la destruction et le terrorisme.

Certaines universités, comme l'université d'Al Quds et l'université Berzeit en Palestine, ou encore l'université Saint-Joseph et l'Université américaine à Beyrouth, luttent pour rendre compatibles la défense de leurs sociétés et la défense du dialogue interculturel. Il s'agit d'une vocation qui s'inscrit dans une conjoncture peu propice et qui, justement pour cette raison, exige les efforts de toute la communauté académique internationale – qui doit se montrer solidaire dans cette défense du dialogue interculturel dans les situations les plus graves et désespérées.

Selon Hamit Bozarslan, [l']islamisme radical envisage l'histoire à partir d'un conflit hautement symbolique : le conflit israélo-palestinien, autour d'un lieu lui-même symbolique, Jérusalem. Plus ce nouveau radicalisme est présenté comme faisant partie de « l'axe du Mal », plus il se raidit et se présente comme le combattant du Bien contre le Mal. Un retour à la pacification observée à la fin des années 1990 n'est cependant pas impossible. La résolution de ces conflits réside dans une démocratisation des sociétés moyen-orientales. Elle suppose un examen de conscience critique, au Moyen-Orient comme dans le reste du monde, sur le rapport que nous entretenons avec ces sociétés.

Et c'est dans cet examen de conscience que le monde académique doit jouer un rôle actif et promouvoir à la fois une connaissance critique et le dialogue.

II.3. Dialogue religieux et radicalisme

Les changements sociaux et politiques qui se sont produits dans le monde arabo-musulman, surtout depuis 2001, et le regain d'influence des courants salafistes ont supposé en Occident une intensification évidente de la lutte contre le terrorisme et une plus forte incompréhension de l'autre. Cette attitude nous fait souvent oublier que c'est justement dans les pays musulmans que le fléau du terrorisme est le plus sanglant.

Mais, en définitive, le dialogue tend à se rompre sous l'effet de la peur et de l'ignorance. Et c'est justement dans cette conjoncture que les efforts du monde académique visant à préserver le dialogue interculturel sont plus que jamais nécessaires.

C'est également au sein des universités du Sud et de l'Est méditerranéen que les « traditionalistes » se sont substitués aux « progressistes » occidentalisés qui, pendant des décennies, avaient été les voix les plus écoutées dans les cercles universitaires. De Beyrouth à Fès, les adeptes d'une certaine tradition marxiste ont été mis à l'écart au profit des tendances salafistes, source de préoccupation pour les recteurs des universités. En fait, cette tendance ne fait qu'illustrer celle d'une société, dans son ensemble, lasse d'une situation de développement inférieur à celui de l'Occident, qu'elle accuse de tous les maux plutôt que d'accuser ses propres dirigeants.

Mais dans cette conjoncture, le dialogue entre religions ne doit jamais être interrompu, puisqu'une majorité des dirigeants religieux sont convaincus de la richesse apportée pour le dialogue interconfessionnel. On ignore souvent que ce dialogue a lieu au sein du monde universitaire, qu'il soit musulman (Al Azhar), ou chrétien (ICP).

Il existe cependant un obstacle important dans le monde académique : la laïcité classique rend difficile l'établissement d'un dialogue franc et ouvert avec les imaginaires et les croyances religieuses. Il s'agit d'obstacles mentaux, de réticences (comme celles que nous avons déjà vues dans le classique kémalisme turc) et que le monde académique doit surmonter pour adopter d'autres références permettant de mener à terme cette partie du dialogue interculturel en rapport avec le religieux.

III. L'effet Erasmus – Universitaires en réseau

Bien entendu, devant cette situation complexe que je viens de décrire, il n'y a pas de recette magique. Mais analysons attentivement ce qu'a signifié pour la construction européenne, et en particulier pour la connaissance mutuelle des Européens et pour l'élimination des stéréotypes, le programme Erasmus. De cette manière, nous pourrions trouver une voie pour ouvrir le chemin du dialogue interculturel profond et ayant pour acteurs les futurs dirigeants de la société (les étudiants universitaires) et les professeurs de ces futurs dirigeants (le monde académique).

Le dialogue interculturel au sein de l'université doit beaucoup à l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui, au cours des vingt dernières années, et surtout au cours de la dernière décennie, a constitué l'axe de toute la politique universitaire et, par conséquent, a fait indirectement du dialogue interculturel un objectif majeur.

Bien entendu, l'internationalisation universitaire se réfère aux stratégies dont l'objectif est d'attirer des étudiants étrangers, qui possèdent un autre imaginaire culturel, le dialogue avec l'autre est alors envisageable. La mobilité est donc devenue synonyme de dialogue interculturel, dans les salles de classe, dans les résidences universitaires (souvenez-vous du film *L'Auberge espagnole*), dans les cafés et les rues de nos villes.

Sur un total de 21 millions d'étudiants universitaires européens (pays de l'Union européenne [UE], de la European Free Trade association [EFTA], et pays candidats à l'UE), 1,25 million d'entre eux sont des étrangers, soit 5,9 % de l'ensemble. Pour 2010, les prévisions estiment que 3 millions d'étudiants universitaires européens feront une partie de leurs études à l'étranger. Quelles ont été les conséquences par rapport au dialogue interculturel, et quelles sont les conséquences actuelles et futures pour l'Europe ?

Naturellement, je ne prétendrais pas réaliser ici une analyse en profondeur de ce phénomène, car cela n'est pas l'objet de mon intervention. Toutefois, je voudrais exposer quelques conséquences afin de déterminer si ce programme peut être appliqué dans un autre contexte où le dialogue et l'interconnexion culturelle sont nécessaires.

Nous pourrions distinguer trois types de conséquences du programme Erasmus : les conséquences pour les étudiants, leur mentalité et leur projection dans le futur ; celles pour les universités et leurs structures ; et celles pour la société et l'économie.

En entrant en contact avec d'autres réalités culturelles et linguistiques, les étudiants changent leur manière de voir l'autre, ils s'enrichissent sur le plan culturel et ils apprennent à travailler dans des groupes multiculturels. Enfin, ils transmettent cette expérience aux 98 % d'étudiants restants qui n'ont pas participé au programme. Un autre aspect, qui semble moins important mais ne l'est peut-être pas, est l'apparition de couples mixtes grâce à ces programmes.

Du fait de cette mobilité, les universités ont dû s'adapter à la nouvelle situation, à la fois du point de vue de la connaissance et de l'équivalence des systèmes d'enseignement (Processus de Bologne), et pour l'accueil de nouveaux étudiants internationaux avec d'autres exigences et méthodes de travail.

Enfin, la société et l'économie européennes, à l'heure de la mondialisation, se trouvent dans une meilleure situation pour relever les nouveaux défis en pouvant offrir des postes de travail à des jeunes diplômés habitués aux environnements multiculturels et multilingues.

Tout cela a entraîné que nos étudiants Erasmus sont devenus les véritables prophètes de l'Europe en réseau, sur la base des relations personnelles, de la communication dans de nouvelles langues franches, et de l'utilisation courante d'internet. Et je citerai un dernier aspect économique : contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce ne sont pas les classes les plus aisées de la société qui accèdent au programme Erasmus, mais plutôt les classes moyennes et inférieures.

IV. Erasmus méditerranéen et dialogue interculturel

Sur la base de ce que je viens d'exposer, les avantages que le programme Erasmus a entraînés pour la construction européenne et pour le dialogue interculturel sont clairs.

Je pense que toute politique visant à promouvoir un programme d'échanges entre les universités du Nord et du Sud, ainsi que des universités du Sud entre elles, devrait supposer des avantages sociaux et politiques bien plus importants que ceux que nous venons de décrire pour l'Europe.

La Commission européenne a créé quelques programmes, timides et élitistes, allant plus ou moins dans ce sens (Erasmus Mundus, Window, Tempus, et récemment dans son septième programme de recherche). Ce sont en effet des projets pleins de bonnes intentions mais noyés dans l'immensité du monde universitaire.

Comme l'a montré la Conférence des ministres Euromed de l'Enseignement supérieur, au Caire en 2007, il nous faut un programme bien plus puissant dans son concept et avec la même vocation que le programme Erasmus européen, un programme qui puisse refléter les grandes attentes du monde universitaire du Sud et constituer la base des réformes universitaires dont a besoin le monde académique de ces pays, dans le cadre d'un processus similaire à celui de Bologne et qui a été nommé Processus de Tarragone (Déclaration de Tarragone, 2005).

IV.1. Les difficultés

Pour être bref, disons que les principales difficultés pour mettre sur pied un programme de soutien à la mobilité et aux réformes structurelles de ce type, tout en renforçant en même temps le dialogue interculturel, sont au nombre de quatre :

- les problèmes de délivrance de visas, à la fois pour les pays émetteurs et pour les pays récepteurs ;
- les problèmes d'homologation des unités de valeurs et des diplômes ;
- la disparition, au cours des dernières décennies, d'une classe moyenne dans les pays du Sud, classe qui était importante par le nombre jusque dans les années 1980, ce qui fait que les aides économiques de la Commission européenne apparaissent plus nécessaires que jamais ;
- les problèmes du non-retour des diplômés dans leurs pays d'origines et l'appauvrissement qui en résulte pour les structures économiques et intellectuelles de ces pays.

IV.2. Les points positifs

Bien entendu, les principaux avantages de la mobilité universitaire résident dans la possibilité de rencontrer l'autre « en personne », de détruire les stéréotypes et d'instaurer un dialogue interculturel.

Hormis ces grands avantages, nous pourrions également en indiquer d'autres :

- la contribution à la culture de la démocratie ;
- la réponse au besoin d'une amélioration et d'une interconnexion avec les systèmes universitaires du Nord ;

- la mobilité entre les pays du Sud ;
- l'internationalisation de l'économie et une meilleure compétitivité sur le marché mondial, du fait de l'expérience européenne des nouveaux diplômés ;
- la mobilité des enseignants, ce qui améliore leurs compétences académiques et scientifiques.

V. L'exemple de l'Euromed Permanent University Forum

On croit souvent que le dialogue interculturel est une discussion théorique sur les bases culturelles et religieuses. Nous avons vu qu'il s'agit plutôt de la connaissance de l'autre et de ses particularités culturelles, de le reconnaître et de l'accepter sur la base de l'égalité et des valeurs communes.

C'est sur ce dernier principe que repose le dialogue interculturel entre les universités de la région Euromed, dans le cadre d'un processus *bottom-up* qui, sans tambour ni trompette, fait entrer les instances dirigeantes des universités dans un véritable dialogue interculturel.

En effet, en juin 2005, les recteurs et les représentants de plus de 100 universités euro-méditerranéennes se sont réunis à Tarragone (Catalogne, Espagne) pour déclarer la nécessité d'initier un processus de convergence des études supérieures de la région méditerranéenne (Espace Euromed d'enseignement supérieur), une volonté qui se retrouve dans la Déclaration de Tarragone déjà mentionnée. En octobre 2005, à Tampere (Finlande), les recteurs ont montré leur volonté de respecter l'engagement pris à Tarragone.

En juin 2007, à Alexandrie, les participants au 4^e Forum organisé par les universités Euromed et la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh ratifièrent une nouvelle déclaration incluant une feuille de route très concrète pour la création de l'Espace Euromed d'enseignement supérieur comme élément essentiel pour le dialogue interculturel en Méditerranée. La Déclaration d'Alexandrie a été présentée lors de la 1^{re} Conférence des ministres Euromed d'Enseignement supérieur du Caire (juin 2007).

En février 2008, l'assemblée générale de l'Euromed Permanent University Forum (EPUF) s'est tenue à Rabat, capitale du Maroc, dans le but de présenter devant les Etats membres du Partenariat Euromed et de la Commission européenne le rôle essentiel que l'application des mesures des accords d'Alexandrie et du Caire jouera pour la paix et la stabilité en Méditerranée.

Je voudrais terminer mon intervention en insistant sur l'idée de base qui fonde le dialogue interculturel et qui coïncide avec la raison d'être du monde de l'université. Dialoguer suppose la reconnaissance mutuelle de ceux qui établissent ce dialogue et de leur capacité de raisonnement ; en définitive, j'ai la conviction que nous nous enrichissons tous de ce *convivium*, qui légitime notre perception du monde et qui nous rend plus heureux. Ce *convivium* est la base de toute activité

académique, à partir des premières fondations universitaires, de Bologne à Fès, d'Al Azhar à Salamanque, et il constitue donc un pont entre l'Orient et l'Occident qui nous donne la clé du dialogue interculturel.

Cultiver le dialogue interculturel à l'université européenne Viadrina de Francfort-sur-l'Oder, en Allemagne

Gundula Gwenn Hiller

I. L'université européenne Viadrina

Située à la frontière germano-polonaise, l'université européenne Viadrina est l'université d'Etat allemande qui détient le plus fort taux d'étudiants étrangers (près de 40 %). C'est l'un des rares nouveaux établissements créés après la réunification allemande. Viadrina a été fondée en 1992 à Francfort-sur-l'Oder, à 80 km à l'est de Berlin, et ses bâtiments sont si proches de la frontière polonaise que l'on peut apercevoir de ses fenêtres la ville voisine de Slubice. L'Etat fédéral du Brandebourg a donné à cette jeune université des orientations très strictes, insistant sur l'importance de la coopération germano-polonaise, et en particulier de la coopération avec les universités polonaises.

Un accord a été conclu en ce sens ; chaque semestre, près d'un tiers des nouvelles admissions devra être réservé aux Polonais. Viadrina est rapidement devenue une destination prisée par les étudiants polonais qui représentent aujourd'hui le deuxième groupe national le plus important de l'université. C'est pourquoi Viadrina est fréquemment qualifiée d'« université germano-polonaise », bien qu'en réalité cette université soit strictement allemande.

Depuis que le concept d'« interculturelité » est devenu à la mode, il est souvent appliqué à Viadrina. L'un des éléments importants du concept interculturel de l'université est son objectif qui consiste – comme le stipulent ses principes fondamentaux – à admettre un nombre important d'étudiants étrangers. Pour le semestre d'hiver 2007-2008, 5 199 étudiants ont intégré Viadrina ; 3 656 (70 %) d'entre eux étaient des citoyens allemands ; 1 053 (20 %), des citoyens polonais ; et 490 (10 %) étaient originaires d'autres pays (essentiellement de la zone séparant l'Europe de l'Est de la Turquie)³⁵.

Le grand intérêt suscité par la jeune université est dû à sa localisation géographique et à son esprit novateur. Depuis sa fondation, des chefs d'Etat, des fonctionnaires, des personnalités et des scientifiques réputés se servent de Viadrina comme d'une tribune pour exprimer leurs idées sur l'Europe et le monde. Hormis l'emplacement de l'éta-

35. Avant que la Pologne rejoigne l'Union européenne, Viadrina proposait des conditions d'inscription simplifiées pour les étudiants polonais et, à l'époque, la proportion d'étudiants polonais avoisinait les 30 %. Cependant, grâce à l'entrée de la Pologne dans l'UE, les étudiants polonais peuvent désormais s'inscrire partout en Europe, à condition de répondre aux critères en vigueur. En raison de la restriction de l'Allemagne concernant la libre circulation et le droit de résidence des Polonais, les pays ne prévoyant pas ces restrictions (par exemple, l'Irlande et la Grande-Bretagne) ont attiré davantage d'étudiants polonais soucieux de leurs perspectives d'avenir.

blissement, ce sont les succès de Gesine Schwan (sa directrice très appréciée et engagée sur le terrain politique) enregistrés dans le domaine des relations germano-polonaises qui ont incité journalistes et hommes politiques à citer Viadrina comme un exemple de réussite d'« excellentes » relations transfrontalières. Mais avant tout, cette nouvelle université de l'Etat fédéral du Brandebourg est devenue un symbole d'espoir pour l'intégration européenne, grâce au caractère international de sa population estudiantine et à son programme qui comporte des cours de formation linguistique, ainsi que des semestres et des stages en entreprise obligatoires à l'étranger.

Sur une base empirique, j'ai analysé la « Communication interculturelle entre Allemands et Polonais à l'université européenne Viadrina » (Hiller, 2007a) en enquêtant sur la question suivante : à quoi ressemble la communication interculturelle dans la vie quotidienne des étudiants allemands et polonais ? Les conclusions peu encourageantes tirées des conversations et des entretiens ont montré que la communication entre étudiants allemands et polonais était – au mieux – très limitée.

En effet, deux grands groupes d'étudiants, les Polonais et les Allemands, coexistaient bien le temps d'un cours ou d'un séminaire, mais n'avaient aucun contact en dehors de ces occasions. On a pu observer qu'ils se regroupaient par nationalité et que la « communication interculturelle », c'est-à-dire des relations plus poussées que des rencontres fortuites (réunions, conversations, amitiés), était très rare. En outre, les étudiants étrangers (à l'exception des Polonais) formaient un troisième groupe qui, la plupart du temps, n'entretenait que peu de relations avec l'extérieur.

Pareillement, diverses études précédemment réalisées à Viadrina sur l'expérience des étudiants en matière d'interculturalité ont abouti à des résultats décevants. Gröppel-Klein *et al.* (2003) ont découvert que, au dernier stade de leurs études, les étudiants des deux nations n'attachaient guère d'importance aux amitiés nouées avec des membres de l'autre groupe ; ils ont conclu que les deux groupes considéraient comme assez improbable de se lier d'une amitié durable avec des étudiants de l'autre groupe (Gröppel-Klein *et al.*, 2003, p. 80).

Les résultats de ces analyses ont conduit aux conclusions suivantes : les étudiants allemands, tout comme les étudiants polonais, voient l'environnement international de façon positive. Pourtant, les contacts entre étudiants n'ont pas pris l'ampleur qu'attendaient à l'origine les fondateurs de Viadrina. Par ailleurs, les deux groupes ont tendance à garder leurs distances et à se conforter dans leurs préjugés (John, 2001 ; Gröppel-Klein *et al.*, 2003).

Des informations fournies par d'autres universités ont montré que ces phénomènes n'étaient pas propres à Viadrina ; des collègues de la Jacobs-Hochschule de Brême, une université privée accueillant 80 % d'étudiants étrangers, ont rapporté des difficultés semblables. En outre, Bosse et Harms, qui ont étudié un projet interculturel dans le cadre de l'université de Hambourg, ont mené le même type d'observations qui les ont conduits à conclure ceci :

« on ne peut malheureusement tenir pour acquis que les diverses possibilités de contacts interculturels offertes par un campus suffisent automatiquement à créer une communauté

interculturelle entre étudiants ou qu'un séjour passé à l'étranger par un étudiant allemand conduise automatiquement à une augmentation de la compétence internationale déterminée au niveau politique » (Bosse et Harms 2004, p. 319).

L'analyse des causes des obstacles à la communication nous a permis de mettre en lumière des difficultés d'ordre institutionnel et culturel.

II. InterViadrina : le recours efficace au pouvoir institutionnel pour favoriser le dialogue interculturel sur le campus

Après ces observations empiriques, nous avons tenté de répondre à la question suivante : quels sont les moyens de favoriser le dialogue interculturel sur le campus ? Les études susmentionnées nous ont conduit à étudier comment nous pourrions améliorer la « communication interculturelle » tant recherchée au sein d'une institution internationale telle que l'université européenne Viadrina.

Entre-temps, nous avons mis au point un programme visant à encourager le dialogue interculturel à l'université. En mars 2008, le groupe BMW de Munich a décerné le prix de l'apprentissage interculturel à ce programme, considéré comme une contribution novatrice à la compréhension interculturelle. Le jury a considéré que la conception du programme, fondée sur l'analyse de données empiriques, était d'une « importance fondamentale pour les universités internationales ».

Dans les passages suivants, je souhaiterais présenter ce programme ainsi que les réflexions que nous inspire le questionnement sur les moyens de favoriser le dialogue interculturel sur le campus.

Comme nous l'avons vu, la compétence interculturelle ne s'acquiert pas automatiquement en mettant en présence différentes nationalités dans un cadre institutionnel. Il est de plus en plus clair que les institutions internationales doivent élaborer des stratégies visant à sensibiliser leurs étudiants à la question de l'interculturalité et de la communication interculturelle. Si l'on veut que les étudiants vivent l'« interculturalité » comme un enrichissement de la vie universitaire, il faut mettre en place des mesures adéquates. Il est indispensable de connaître les origines des obstacles à la communication pour élaborer ces programmes.

Nos recherches ont montré que de nombreux malentendus et problèmes de communication peuvent être attribués au « conditionnement » culturel de chacun. Cependant, nous ne pouvons nous borner à cet aspect de la question ; les raisons de la formation des groupes et du manque d'intérêt réciproque sont en effet complexes. C'est pourquoi nous nous intéressons aussi à l'influence de l'institution elle-même. Tout en ayant recensé, d'une part, de nombreux facteurs institutionnels qui contrarient les rapports entre étudiants (facteurs institutionnels inadaptés), nous avons également pu définir des facteurs institutionnels qui facilitent la communication interculturelle (facteurs institutionnels adaptés).

Je souhaiterais illustrer ce propos par quelques exemples : de nombreux facteurs structurels peuvent se révéler inadaptés dans une université internationale. Les

étudiants issus de différents systèmes éducatifs ont souvent différentes manières d'aborder leurs études. Beaucoup d'étudiants étrangers ayant connu des systèmes plus hiérarchisés ont des difficultés à se faire au système universitaire allemand dans lequel les étudiants sont davantage responsables de l'organisation de leurs études.

Souvent, la forme prise par les discussions pendant les séminaires donne aux étudiants étrangers l'impression d'être tenus à l'écart. Dans de nombreux pays, la hiérarchie, c'est-à-dire la distance qui sépare les professeurs des étudiants, a plus d'importance qu'en Allemagne. A cette première impression d'exclusion, qui peut pousser les étudiants étrangers à prendre leurs distances, s'ajoute la barrière de la langue qui peut également être source de difficultés. Bien que Viadrina fasse de son mieux pour multiplier ses programmes d'études en français et en anglais, l'allemand y reste la langue prédominante.

Les étudiants d'Europe de l'Est ayant souvent moins de moyens financiers, ils prennent leurs études plus au sérieux que leurs condisciples allemands et consacrent donc davantage de temps à l'étude. C'est pourquoi ils disposent de moins de temps pour nouer des contacts personnels. Pendant leur peu de loisirs, ils ont envie de se relaxer, ce qui est naturellement plus facile entre étudiants du même groupe national ou linguistique.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent cependant eux aussi apporter leur pierre au dialogue interculturel. En effet, ils disposent de nombreux moyens pour promouvoir la communication interculturelle, que ce soit sous la forme de séminaires et d'ateliers, de projets de groupe, de cours d'été, d'excursions ou d'événements culturels. Il faut cependant noter que ces activités attirent avant tout des étudiants déjà motivés par les échanges interculturels. L'une des manières d'accroître l'efficacité de ces activités serait bien entendu de les rendre obligatoires pour tous les étudiants, ce qui serait difficile sur le plan logistique en raison de difficultés liées au financement du personnel requis.

C'est pourquoi ce projet représente un défi immense pour Viadrina qui souhaite promouvoir la communication sans avoir à l'imposer. Outre des programmes attractifs, de nombreux étudiants ont besoin d'une autre forme de motivation qui les encourage à prendre part aux activités proposées. Nous avons profité des réformes des programmes scolaires rendues possibles par le Processus de Bologne et avons décidé, pour encourager les étudiants à prendre part aux programmes interculturels, que les ateliers interculturels seraient crédités dans l'ensemble des cursus universitaires.

Cette décision n'a pas été aisée à appliquer et elle a donné lieu à de nombreuses discussions avec les coordinateurs de cours mais, désormais, tous les étudiants peuvent gagner des points ECTS en participant à ces ateliers. Cela nous a permis de faire accepter ces activités interculturelles à l'ensemble des étudiants. Aujourd'hui, près de 200 étudiants y prennent part chaque semestre. Mais à quoi ce programme ressemble-t-il précisément ?

III. InterViadrina : un programme pour favoriser le dialogue interculturel au sein de l'université européenne Viadrina

III.1. Les objectifs

Tout au long de ces trois dernières années, Viadrina a offert un grand choix de séminaires et d'ateliers visant à inciter les participants à traiter de sujets tels que l'interculturalité, la diversité, la tolérance et la compétence interculturelle.

Selon nous, une institution qui se considère comme « interculturelle » doit encourager ses membres à débattre ces sujets. Les étudiants qui désirent s'investir davantage peuvent prendre part à d'autres ateliers et séminaires sur la communication interculturelle. L'objectif didactique premier d'un atelier d'une journée est de sensibiliser les étudiants à l'interculturalité.

Par ailleurs, les ateliers sont conçus pour être interactifs, afin de faire communiquer les étudiants. Ils sont également attentifs à la diversité culturelle et ce, dans le choix même des participants. Cette diversité est un excellent départ pour un échange interculturel d'idées et d'opinions. Nombre d'étudiants ayant passé quelques semestres à Viadrina font pour la première fois l'expérience de la « diversité » multinationale, qu'ils considèrent comme étonnamment intéressante. Ils acquièrent des connaissances et des expériences grâce à divers exercices et considèrent ce facteur comme positif.

III.2. Le détail des objectifs du programme

- Renforcer la communication entre étudiants de différentes nationalités/de diverses origines culturelles et multiplier les possibilités de discussion et/ou d'échanges culturels communs.
- Faciliter une meilleure compréhension des différences et similitudes culturelles.
- Analyser les critères et comportements culturels personnels.
- Accroître la faculté de communiquer et de réagir de manière adéquate dans des contextes interculturels.
- Découvrir et exploiter les chances qu'offre l'interculturalité (diversité).
- Renforcer la tolérance et favoriser l'évolution des points de vue.
- Se familiariser avec les cultures des autres participants.
- Développer la capacité des étudiants à l'intégration interculturelle et utiliser ses effets multiplicateurs.

III.3. Contenu et méthodes

Pour atteindre ces objectifs, les ateliers s'appuient sur une combinaison d'apports théoriques et d'exercices pratiques relatifs aux thèmes de la « communication interculturelle » et de « la médiation et [de] la négociation interculturelles ». En

raison de la conception interactive des ateliers, l'accent est mis sur l'échange, la communication et les discussions entre étudiants.

La plupart des ateliers ne durent qu'une journée et ne peuvent donc présenter qu'une brève introduction théorique au sujet. Diverses méthodes, telles que les simulations culturelles, les jeux de rôle, les incidents critiques, le World café, les exercices de médiation et les exercices tirés des formations à la tolérance et à la diversité, sont employées dans le cadre de ces ateliers³⁶.

III.4. Résultats

- Depuis 2004, l'université a cumulé approximativement quatre-vingts jours d'ateliers interculturels, auxquels ont pris part près de 900 participants.
- 15 experts de la communication interculturelle germano-polonaise ont été formés dans le cadre de programmes d'experts.
- Depuis 2007, nous avons proposé chaque semestre près de 20 ateliers, chacun comptant entre 15 et 20 participants.
- Nouveauté : formation interculturelle pour le personnel de l'université.
- Des étudiants ont donné leur avis sur la formation et ont mis au point des exercices pour l'apprentissage interculturel.

IV. Conclusion

Au cours des trois dernières années, plusieurs centaines d'étudiants de Viadrina ont été amenés à réfléchir à l'interculturalité. Dans leurs évaluations, de nombreux participants ont estimé que les ateliers devraient être obligatoires pour tous les étudiants de Viadrina. Selon leurs témoignages, la compétence interculturelle ne peut être tenue pour acquise, même au sein d'une université internationale.

L'évaluation des retours d'informations fait assez clairement apparaître qu'une majorité écrasante de participants a apprécié les ateliers, malgré certaines critiques portant sur le manque de temps, l'enseignement théorique limité et l'absence de stratégies pour trouver des solutions aux difficultés qui se présentaient. Il semblerait que l'objectif global consistant à sensibiliser les étudiants aux thèmes interculturels ait été atteint auprès de la grande majorité des participants.

Comme l'ont montré leurs évaluations, beaucoup d'entre eux ont apprécié la composition internationale autant qu'interdisciplinaire des séminaires qui ont évidemment été bénéfiques au dialogue interculturel et interdisciplinaire. Le dialogue, l'échange et la discussion entre étudiants ont été amorcés et encouragés par un travail d'équipe.

36. Pour plus d'informations sur les méthodes utilisées, voir Hiller, 2007b.

Outre les ateliers interculturels, des groupes animés par des tuteurs culturels, des excursions et des travaux sur des projets communs ont fait la preuve de leur efficacité au sein de notre université. Si ces initiatives ne sont pas systématiquement concluantes, le personnel enseignant peut toutefois les encourager en fixant des orientations appropriées. A cette fin, il pourrait être utile de mettre en place des mesures institutionnelles (par exemple, l'intégration d'activités interculturelles dans les divers programmes). Il faudrait dans le même temps amener les étudiants à prendre conscience des avantages possibles des contacts interculturels ; en effet, selon Isserstedt et Schnitzer, les effets secondaires bénéfiques des contacts interculturels entre les étudiants allemands et étrangers ont jusqu'à présent été largement négligés et ne sont pas suffisamment et systématiquement exploités (Isserstedt et Schnitzer, 2002, p. 57).

V. Perspectives

Il serait bon, lors de la création de futurs établissements bi- ou multiculturels, de garder à l'esprit qu'il existe une dimension problématique de l'interculturalité dépassant l'idéalisme et le souhait d'une unité européenne (ou mondiale). Ce type d'établissements devrait élaborer des stratégies et dispenser des cours pour sensibiliser les étudiants à l'interculturalité et à la communication interculturelle.

L'intégration de ces cours dans les cursus est un excellent moyen de rassembler un maximum d'étudiants autour des thèmes interculturels. Il est très important de promouvoir la compétence interculturelle, non seulement en vue d'un meilleur dialogue dans les universités internationales, mais aussi en raison du nombre croissant d'équipes et de sites de travail internationaux.

Références

Bosse Elke et Harms Martina, « Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden : Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg », in Bolten Jürgen (dir.), *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen – Perspektiven – Modelle*, 2004, pp. 318-329.

Gröppel-Kleinn Andrea, Jeromin Jörg, Glaum Martin et Rinker Burkardt, « Einstellungen und gegenseitige Wahrnehmung von Studierenden innerhalb einer quasi-bikulturellen Fakultät. Ergebnisse einer empirischen Erhebung im WS 2001/02 und Vergleich zum WS 1997/98 » (*hausinterne Publikation*), Francfort-sur-l'Oder, 2003.

Hiller Gundula Gwenn (2007a), *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents*, Francfort-sur-le-Main, 2007.

Hiller Gundula Gwenn (2007b), « "Ich denke, dass so ein Workshop pflichtig für die Erstsemester sein soll, wenn die Uni sich als International nennt. Polen und

Deutschen kennen sich nicht, obwohl sie nebeneinander wohnen”, Interkulturelle Kompetenzentwicklung an der Europa-Universität Viadrina », in Otten Matthias, Scheitza Alexander et Cnyrim Andrea (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*, vol. 2 : « Ausbildung, Training und Beratung », Francfort-sur-le-Main, 2007.

Isserstedt Wolfgang et Schnitzer Klaus, « Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland », in *Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*, Bonn, HIS, 2002, document internet, www.bmbf.de (30 janvier 2007).

John René, « Fremdwahrnehmung als Modus der Selbstproblematierung. Deutsch-polnische Begegnungen an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) Frankfurter Institut für Transformationsstudien » (*hausinterne Publikation*), Schriftenreihe: Arbeitsberichte-Discussion Papers, Francfort-sur-l’Oder, 2001.

Le dialogue interculturel sur le campus universitaire

Vladimir Filippov

L'université russe de l'Amitié des peuples

J'ai le plaisir de vous présenter en quelques mots notre université. Je tiens à le faire afin de rendre plus claire notre expérience dans le domaine de la mise en œuvre du dialogue interculturel.

L'université vient de célébrer son 48^e anniversaire. C'est une université pluridisciplinaire de type classique qui réunit plusieurs facultés. Chaque faculté, à son tour, propose un ensemble de formations. Par exemple, la faculté d'ingénierie offre plusieurs parcours de spécialisations très diverses telles que l'architecture et le génie civil, la cybernétique, la géologie et l'industrie minière, les constructions mécaniques, l'économie industrielle et autres.

Depuis 1993, l'université occupe la troisième position (après l'université d'Etat de Moscou et l'université d'Etat de Saint Pétersbourg) parmi toutes les universités de la Fédération de Russie, selon le classement du ministère. L'université compte 28 000 étudiants. Chaque année nous avons des étudiants étrangers représentant entre 130 et 140 pays. Chaque année, l'université accueille de nouveaux étudiants venus de 80 à 90 pays.

Je voudrais souligner le manque de définition précise de l'« internationalisation de l'université » ainsi que de son campus. Très souvent, l'indice d'internationalisation de l'université est pris en compte si les étudiants étrangers constituent au moins 20 % du total.

Cet indice est déjà atteint dans beaucoup d'universités dans le monde. Mais souvent, parmi ces 20 % d'étudiants étrangers, 90 % sont des étudiants d'un ou deux pays seulement. Donc, pour évaluer d'une manière plus objective l'état d'internationalisation d'une université et de son campus, il faut que le critère quantitatif soit complété par quelques positions structurelles caractérisant l'état multinational réel dans le campus universitaire : par exemple, chaque année l'université devrait accueillir des étudiants venant d'au moins 20 à 30 pays.

L'expérience de plusieurs années de notre université dans ce domaine montre clairement que les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers et leur intégration à la collectivité universitaire multinationale doivent être résolus d'une manière complexe. Cette complexité se retrouve dans les domaines des études et de la recherche, dans l'infrastructure correspondante et dans l'organisation de leurs loisirs au sein de l'université.

Compte tenu de cela, l'université a élaboré et renouvelle régulièrement le Programme global d'internationalisation de l'université.

Les études et la recherche

Dans le domaine des études et de la recherche, le programme en question est constitué des éléments énumérés ci-dessous.

1. Dès leur arrivée à l'université, tous les étudiants étrangers passent par le centre d'adaptation sociale où ils restent pendant deux ou trois semaines. Là, ils sont soumis à un examen médical complet. Cette mesure vise à créer une atmosphère de confiance entre les étudiants pendant leurs études dans le même groupe académique et lorsqu'ils partagent ensuite une chambre à la résidence universitaire. En plus, compte tenu du fait qu'ils passent périodiquement les vacances dans leurs pays d'origine, l'examen médical reste obligatoire et chaque année tous les étudiants de l'université, je souligne, tous les étudiants – étrangers comme russes, puisque tous les étudiants jouissent de droits égaux – passent cet examen médical complet obligatoire. Au moment de s'inscrire à l'université, l'étudiant signe librement le contrat par lequel il s'engage à respecter les obligations en question, donc, en cas de refus de passer l'examen médical, l'étudiant risque d'être renvoyé de l'université. Je voudrais aussi dire qu'au sein de l'université un « conseil » est chargé des questions concernant la santé des étudiants. Le conseil est toujours présidé par le recteur de l'université. Il existe depuis trente ans et examine les questions liées aux problèmes de l'adaptation des étudiants étrangers et il est aussi à l'origine de l'activité des recherches sociologiques et scientifiques dans ce domaine.

2. Pendant la première année tous les étudiants étrangers font leurs études à la faculté de russe et d'enseignement général. Ils y étudient la langue russe en tant que langue de communication, mais également comme langue d'instruction, de façon qu'ils aient ensuite une compréhension adéquate des cours et des disciplines de spécialisation donnés en russe. La préparation aux études de la spécialité choisie est aussi assurée par l'enseignement des disciplines générales dans les domaines, par exemple, des mathématiques, de la physique, de la chimie et d'autres, puisqu'il existe des approches méthodologiques différentes dans les systèmes d'enseignement scolaire dans les différents pays.

3. Le principe fondamental de l'organisation des études à l'université est le celui de groupes académiques multinationaux et le refus conscient de groupes académiques « mononationaux ». Les groupes où dominent des étudiants de même nationalité sont considérés comme indésirables aussi.

4. Un des moments essentiels dans l'organisation des études à l'université multinationale est la présence dans la bibliothèque universitaire de livres en langues étrangères : il s'agit aussi bien de manuels méthodologiques que de littérature en langues étrangères. La bibliothèque de l'université de l'Amitié des peuples possède des livres en plus de 70 langues étrangères.

5. Il est particulièrement important que les étudiants (tout d'abord les étudiants russes) de toutes les spécialités de l'université apprennent une ou deux langues étrangères. Les étudiants ont la possibilité de choisir parmi huit langues étrangères, y compris le chinois et l'arabe. Pour ces cours, notre université prévoit cinq fois plus d'heures d'enseignement qu'il n'est prévu par le « standard d'Etat » et par les programmes d'études d'autres universités de la Russie. La plupart des étudiants de notre université reçoivent, en sus de leur diplôme professionnel, un ou deux diplômes d'interprète. Cette pratique élargit beaucoup les capacités de communication des étudiants russes et étrangers.

6. Un autre moyen efficace permettant de résoudre le problème de « choc des études » (*learning shock*) et de faciliter l'adaptation des étudiants afin qu'ils comprennent mieux les différentes disciplines est l'édition des textes complets des cours donnés en première et en deuxième année. D'autre part, l'université organise des stages ayant pour objectif d'apprendre aux enseignants (surtout les jeunes) comment donner des cours à un auditoire international.

7. Un élément important de l'organisation du processus d'étude à l'université internationale est la possibilité pour les étudiants de tout niveau d'études et pour les doctorants de participer aux recherches scientifiques liées à la problématique des pays et des régions d'origine. Ce type de travail est même encouragé. Ces activités servent aussi à élargir l'internationalisation de l'enseignement, puisque les étudiants participent aux colloques où ils prennent part aux discussions avec leurs collègues et interviennent eux-mêmes en présentant leurs exposés sur l'histoire, la civilisation, l'économie, le droit, l'agriculture, l'écologie, etc.

8. Pour assurer et organiser ces travaux de recherche à un niveau adéquat, les professeurs qui dirigent des recherches doivent être compétents dans ces domaines. Donc, un grand nombre de travaux des enseignants chercheurs de l'université sont réunis dans le programme scientifique « Dialogue des civilisations ». Notre université organise depuis douze ans des colloques internationaux dans le cadre de ce programme. Il existe aussi des directions de recherches complexes, comme « La médecine tropicale », « L'agriculture tropicale », « L'architecture sous les climats chauds », etc. Et bien sûr une grande place à l'université est occupée par les recherches liées aux problèmes d'adaptation des étudiants étrangers à la vie quotidienne : le climat, les questions d'alimentation. Par exemple, l'année passée, une thèse de doctorat sur « Les problèmes psychologiques d'adaptation des étudiants étrangers venus de différentes régions du monde au milieu socioculturel des universités russes » a été soutenue.

9. Ces dernières années, des programmes de « double-diplôme » et de « co-diplôme » au niveau du mastère sont suivis de façon intensive. Notre université compte 12 programmes de ce genre avec des universités d'Europe, des Etats-Unis et de Chine. Nous prévoyons d'augmenter leur nombre à 30 dans les trois prochaines années. La réalisation de ces programmes prévoit, comme d'habitude, une année ou un semestre d'études (enseignement dit « inclus ») dans chacune des

deux universités partenaires. Puisque ce sont des programmes de courte durée, nous demandons aux étudiants russes (qui prennent part à ces programmes d'échanges académiques) de parrainer les étudiants étrangers pour que leur adaptation soit plus rapide. En plus, tous les nouveaux étudiants suivent un cours intensif de quatre heures, « Ce qu'il faut savoir », qui a pour but de leur expliquer leurs droits essentiels et leurs devoirs, ainsi que d'éclairer quelques moments particuliers de leur séjour dans le pays et dans l'université. Tous les étudiants reçoivent également des dépliants en langues étrangères intitulés « A l'intention de l'étudiant de la première année », « La réglementation intérieure de l'université », « La réglementation de la vie dans le campus universitaire ».

10. Un des éléments importants de l'organisation de l'enseignement est aussi l'invitation régulière des ambassadeurs des Etats étrangers accrédités à Moscou. Les ambassadeurs viennent donner des cours aux étudiants de différentes spécialisations. Ces cours couvrent un large éventail des problèmes de leurs régions, y compris des problèmes sociaux, économiques, ethniques, culturels, historiques, politiques et autres. Entre 40 et 50 ambassadeurs interviennent chaque année devant les étudiants de l'université. Ces interventions, sous forme de dialogue, contribuent à l'intérêt grandissant pour les problèmes actuels des pays de différentes régions.

11. La proposition de cours en langues étrangères (en langues européennes majoritaires, en arabe et en chinois) aux étudiants constitue une pratique bien utile, puisqu'elle sert à une meilleure insertion professionnelle des anciens étudiants une fois revenus chez eux. Pour assurer cette formation, l'université organise des stages, de niveaux et de type différents, financés par l'université. Le public visé est surtout des enseignants. Mais compte tenu du caractère international de l'université, le personnel est formé, lui aussi, dans le cadre de programmes de stages de perfectionnement du niveau de langues étrangères.

12. L'université a mis en œuvre la désignation d'enseignants « curateurs » de groupes académiques de première année afin d'améliorer leur adaptation académique. Cette fonction supplémentaire des enseignants est payée par l'université. Des stages spéciaux sont également prévus à leur intention. L'essentiel du travail des curateurs consiste à anticiper au moment opportun les problèmes des étudiants et à organiser une aide appropriée.

Le travail non académique

Dans le domaine du travail non académique, le même Programme global d'internationalisation de l'université couvre aussi plusieurs autres points. Je mentionne les plus importants d'entre eux.

1. La création de plusieurs organismes internationaux pour l'autonomie des étudiants au sein des facultés et du foyer universitaire, mais aussi dans le domaine de la vie universitaire sportive, culturelle, etc. Par exemple, le Comité international des femmes est très actif. Il est très important d'assurer le caractère démocratique

de ces structures et la participation la plus large possible des étudiants, représentant tous les continents.

2. La création de plusieurs organismes nationaux, nommés amicales, réunissant des étudiants ressortissants d'un même pays : on en compte plus de 100 à l'université de l'Amitié des peuples. Les statuts de ces amicales sont entérinés par une commission spéciale au sein du Conseil de l'université. Les membres de cette commission sont pour la plupart des étudiants. Dans chaque amicale, des secrétaires sont chargés des questions des études, du sport, de la culture, etc. Les amicales organisent des activités non académiques, aident les étudiants dans le besoin et ceux qui rencontrent des problèmes à leur arrivée.

3. Un des objectifs primordiaux des amicales est l'organisation d'actions culturelles permettant aux étudiants de redécouvrir la culture de leur pays respectif. Des expositions organisées par les étudiants ont lieu chaque semaine, un peu partout dans l'université. Le calendrier de ces expositions est établi pour chaque année universitaire. En outre, les amicales organisent toutes sortes d'événements culturels – des soirées, des concerts, consacrés aux fêtes nationales – avec l'aide de l'ambassade de leur pays. L'administration de l'université doit promouvoir ces événements pour réunir un grand nombre de spectateurs et de participants ressortissant d'autres pays. Plus de 300 événements de cette sorte ont lieu à l'université chaque année.

4. Les amicales, réunies selon des principes géographiques, forment les associations régionales des amicales : Association des pays d'Asie, Association des pays d'Afrique, Association des pays d'Amérique latine, etc. Ces associations organisent, elles aussi, un grand nombre d'événements présentant la culture et la civilisation de leur région, ainsi que des championnats régionaux – le championnat régional de football pour les pays d'Afrique ou d'Asie, par exemple.

5. Un des facteurs les plus importants de l'adaptation des étudiants étrangers à la vie dans un milieu multinational est le principe de l'hébergement international en foyer universitaire : 98 % des étudiants étrangers habitent en cité universitaire, et non dans des appartements en ville. En outre, plus de 85 % des chambres (pour deux ou trois personnes) sont « internationales », c'est-à-dire partagées par des étudiants venus de différents pays, ayant des cultures, des traditions, des religions différentes. Toute situation conflictuelle est réglée soit par le conseil des étudiants du foyer, soit par les « enseignants surveillants » qui travaillent dans chaque bâtiment. L'université possède 13 bâtiments résidentiels.

6. Les comités des étudiants et l'administration de l'université mènent une politique très sévère contre les conflits d'origine nationaliste, qui, conformément à la « Déclaration de tolérance », signée par plus de 100 amicales, peuvent être sanctionnés par une expulsion. Si, par exemple, deux étudiants de même nationalité se sont battus pour une jeune fille, ils courent le risque d'avoir un blâme seulement. Mais s'ils sont de nationalités différentes, ils courent le risque d'être renvoyés pour cette même situation.

7. Un grand nombre de cafés et de restaurants nationaux (africains, arabes, chinois, etc.), sur le territoire du campus, contribuent aussi à l'adaptation des étudiants étrangers à la vie universitaire. Il y a quinze ans, toutes les cantines d'Etat ont été fermées, puis louées aux étudiants.

8. L'université possède un local pour le Club international. Plus de 30 ateliers proposent des activités artistiques. De plus, les étudiants peuvent y trouver de l'aide lorsqu'ils préparent des concerts nationaux et internationaux. Par exemple, un des concerts les plus récents a été consacré aux traditions de la célébration des noces dans différents pays.

9. Un aspect important de l'adaptation culturelle des étudiants étrangers à la culture du pays où ils résident (le problème dit du « choc culturel ») est l'organisation de visites de cités historiques et culturelles, de musées et de villes anciennes dans la région de Moscou, selon un calendrier établi à l'avance. Je tiens à souligner que ces sorties ont lieu chaque week-end. L'université prend à sa charge tous les frais. Notons qu'elles peuvent aussi servir de complément aux disciplines étudiées – histoire, histoire de la culture, ethnologie, histoire des sciences, etc.

10. L'université offre de petits emplois donnant la possibilité aux étudiants étrangers de gagner de l'argent, ce qui contribue à leur adaptation sociale. Généralement, les étudiants travaillent sur des chantiers universitaires en été. Pour cela, l'université réserve un certain nombre de moyens. On peut aussi travailler sur ces chantiers pendant l'année scolaire, en général les week-ends ou en soirée.

11. Bien sûr, l'organisation de ce travail exige une gestion adéquate, que ce soit à l'université, dans les facultés ou dans les résidences universitaires. Plus de 100 spécialistes y travaillent. Cette année, une vingtaine de programmes éducatifs comprenant un panel de supports méthodologiques seront préparés à leur intention, conformément au projet national « Education ». Ces supports méthodologiques, fondés sur l'expérience collective des universités russes et étrangères, réalisés aussi sous forme électronique pour l'éducation à distance, permettront la mise en place de stages pour les spécialistes chargés de l'organisation des activités non académiques des étudiants et des départements de n'importe quelle université internationale.

Le dialogue interculturel dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine »³⁷ : comment l'instaurer ?

M. Qatip Arifi

Aujourd'hui, l'environnement culturel mondial évolue rapidement et se diversifie considérablement. Dans la plupart des pays, les différences culturelles des communautés définissent clairement les groupes sociaux. Ce phénomène a pris de l'importance, surtout depuis que la mondialisation a pénétré l'ensemble des sociétés et des groupes sociaux. De plus en plus de sociétés vivent dans un environnement multiculturel et sont exposées à différentes traditions au cours de leur existence.

Il semblerait que la plupart des sociétés aient pris conscience de cette évolution et qu'elles l'aient assimilée à tous les niveaux. Ce phénomène provoque cependant des tensions dans certaines régions du monde, comme « l'ex-République yougoslave de Macédoine » ; il suscite en effet la peur et engendre des réactions négatives, comme le chauvinisme et les préjugés, la discrimination, voire la violence.

« Le dialogue fait appel à ce que l'humanité a de meilleur ; le dialogue est le mode de conversation démocratique le plus ancien et le plus fondamental », écrivait en 2001 le Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan.

Cet article traite des relations interethniques dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » et du travail considérable que nécessite la promotion du dialogue interculturel dans ce pays. Il s'intéresse aux succès rencontrés dans la promotion de ce dialogue et de la coopération entre les cultures, ainsi qu'aux obstacles rencontrés. Il décrit les conditions qui manquent pour instaurer un véritable dialogue interculturel. Il présente également les principaux progrès et efforts accomplis pendant des décennies, et cherche à mettre en lumière les raisons des échecs en matière de reconnaissance et de traitement de la diversité au sein de la société.

Ce concept de reconnaissance et de traitement de la diversité est-il présent dans tous les domaines de la société, par exemple dans la politique publique gouvernementale, et est-ce là un progrès suffisant ? Un dialogue existe-t-il entre les cultures de « l'ex-République yougoslave de Macédoine » et que peut-on faire pour l'orienter aujourd'hui plus positivement ? Quelles sont ses incidences pour d'autres cultures, alors que la mondialisation a de fortes répercussions dans la région et qu'elle permet d'établir des contacts avec les cultures de toute la planète ? Comment la communication interculturelle se développe-t-elle dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », en tant que pays candidat à l'adhésion à l'UE ?

37. Cet article utilise la dénomination internationalement reconnue « l'ex-République yougoslave de Macédoine », en accord avec l'usage qui prévaut au Conseil de l'Europe. En conformité avec la législation de son propre pays, l'auteur utilisait dans son texte le nom de « République de Macédoine ».

Quelles sont les définitions – théorique et empirique – de cette coexistence ou du conflit culturel au sein des communautés ? Le dialogue interculturel actuel dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » est-il un défi d'importance si l'on pense au nombre de débats inscrits au programme des hommes politiques concernant la question du nom, la délimitation des frontières et les divergences avec les pays voisins ?

Toute tentative pour trouver des solutions rapides et faciles se solderait par un échec. Si nous voyons les choses sous l'angle de nos relations réciproques, la question suivante pourrait alors s'imposer : de quelle manière forgeons-nous notre identité par un dialogue culturel permanent, comme le dirait Michel Foucault ?

« L'ex-République yougoslave de Macédoine » est un petit pays à la société multiethnique, multiculturelle et multiculturalisée. Les principales religions du monde ont trouvé là un terrain fertile du fait des valeurs de la civilisation et des histoires culturelles qui composent la riche mosaïque de cette partie des Balkans.

La structure sociale est plurielle : les membres de différentes nationalités et ethnies y ont cohabité et continuent d'y cohabiter. Des évolutions sont notées çà et là, mais le pluralisme et la diversité demeurent les principales caractéristiques de cette région qui, bien qu'elle n'ait jamais connu une véritable cohésion sociale, fait face aux difficultés et a pu éviter la multiplication des conflits.

La première tentative pour soulever la question du dialogue interculturel dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » et pour en observer l'efficacité afin de résoudre les conflits interculturels avait trait au rapport entre l'intolérance et le multiculturalisme – apparemment considérés comme la principale cause des affrontements armés qui ont opposé Albanais et Macédoniens en 2001.

Nombreux sont ceux qui ont essayé de comprendre la nature profonde de ce conflit, sans qu'aucune vision claire qui aurait pu servir de modèle ne se dégage. Cela m'a intrigué et m'a fait décider que la principale explication de cet état de fait dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » est une incompréhension doublée d'une méfiance, deux phénomènes dus aux différences et à la conviction que les différences interculturelles seront autant d'obstacles à la communication et à la compréhension qu'il faudra surmonter avant que puisse s'instaurer un véritable dialogue (Neulipe, 2003).

Je suis un professeur chevronné et j'enseigne à des étudiants issus de nombreuses cultures (Albanais, Macédoniens, Turcs et autres ethnies de « l'ex-République yougoslave de Macédoine ») à l'Université de l'Europe du Sud-Est (UESE) située à Tetovo. Ce cadre multiculturel crée des conditions favorables au dialogue. Les nombreuses différences entre les communautés font de ce type d'établissement un environnement stimulant. L'enseignement se fait dans trois langues obligatoires – le macédonien, l'albanais et l'anglais. L'UESE a déjà obtenu des résultats spectaculaires et, jour après jour, acquiert une réputation locale et internationale grandissante.

Les objectifs principaux de l'UESE, tels que mentionnés dans ses statuts, au-delà de sa contribution à la résolution de la question sur la place de l'albanais comme langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur, sont aussi la promotion de la compréhension interethnique, la garantie d'une approche multilingue et multiculturelle de l'enseignement et de la recherche, ainsi que le développement de programmes d'enseignement dans une perspective élargie et européenne. Elle n'a aucune restriction dans son recrutement et est ouverte à tous sur la base de l'équité et du mérite, sans tenir compte de considérations ethniques, de la religion, ni d'aucun autre critère.

J'ai appris en vivant et en travaillant dans un tel environnement qu'il est indispensable d'encourager le dialogue interculturel si l'on veut créer une atmosphère productive et, ainsi, réduire les risques de conflits en classe. Je considère que cette approche positive peut s'appliquer à la résolution des conflits interculturels dans l'ensemble du pays. Pourquoi notre modèle fonctionne-t-il au sein de notre institution et non dans le reste du pays ? Y a-t-il une raison particulière pour que des étudiants de différentes cultures se soient réunis et aient discuté ouvertement de ces questions ? Il est très probable que oui ; en effet, la conception de cette université diffère de celle des universités d'Etat, comme on peut le constater à l'université publique de Skopje qui explique l'absence de dialogue en son sein par des raisons peu crédibles. Cette université manipule les chiffres des inscriptions des étudiants non macédoniens, tout en pointant du doigt le nationalisme des Macédoniens, qui voient le dialogue comme une menace pour leur nation.

L'université de Skopje a autour de 30 000 étudiants répartis entre 23 facultés, 10 instituts et établissements divers ; à peu près tous sont sous la responsabilité de Macédoniens. La structure managériale est particulièrement attentive et sélective sur ce point, et n'a jamais permis une représentativité reflétant le caractère multiethnique du pays. Elle a toujours été gérée par le groupe majoritaire, à de très rares exceptions près.

Depuis l'indépendance, l'université a fixé un quota de 10 % de son recrutement pour les « minorités », terme modifié un peu plus tard pour devenir « communautés ». C'était une offre « généreuse » de ce qui serait plus tard présenté dans la politique officielle de l'université comme un « geste de compréhension » et un exemple de cohabitation au sein d'une société multiethnique. Le fait que 40 % de la population n'appartenait pas à la communauté majoritaire était cependant ignoré.

On est allé même plus loin : beaucoup de personnes de la communauté majoritaire ont utilisé cette clause et se sont inscrites à l'université en changeant de nationalité ! Plus tard, cela a mené à des manifestations demandant notamment la création d'une nouvelle université pour répondre aux besoins des Albanais, qui représentent le deuxième groupe de population le plus important après les Macédoniens. Le gouvernement a alors brutalement tenté de mettre fin à cela, un homme a été tué, beaucoup de manifestants ont été blessés et beaucoup d'activistes ont été emprisonnés.

Cependant, récemment, des efforts louables ont été faits dans le pays. Le début de l'année a vu le lancement d'une action en faveur du dialogue interreligieux entre les principales communautés religieuses du pays – l'Eglise orthodoxe macédoienne et la Communauté islamique de « l'ex-République yougoslave de Macédoine ». Leurs représentants se sont concertés en vue de la promulgation d'une nouvelle loi relative aux jours fériés religieux. Leurs discussions ont été fructueuses grâce au soutien des partis au pouvoir. Malgré cela, les membres de l'opposition ont fortement critiqué la loi parce qu'elle prévoyait, selon eux, trop de jours fériés et contrevenait ainsi aux principes de l'Etat séculier, toute cette manœuvre ayant pour but de profiter politiquement aux partis au pouvoir.

Le 14 février, jour de la Saint-Valentin, a fait l'objet d'un autre dialogue interculturel auquel ont pris part des représentants de l'ensemble des communautés. Cet événement a retenu l'attention des médias du pays qui ont interrogé des membres de toutes les cultures et ethnies, et de tous âges ; ce dialogue a fait ressortir l'incompréhension et l'émotion de l'ensemble des personnes sondées. Les vieux Macédoniens voyaient en cette date une journée à la gloire du vin et des ivrognes, d'autres la journée des amoureux. Malgré le peu d'intérêt qu'il présentait, ce sujet a provoqué la curiosité et le débat s'est poursuivi sur l'internet.

D'autres tentatives ont eu lieu à l'appel de certaines organisations non gouvernementales qui critiquaient des actions incompréhensibles du gouvernement, ce qui a contribué à faire monter la tension entre les communautés religieuses, concernant par exemple la Croix du millénaire érigée à Vodno. A l'exception des Macédoniens, l'ensemble des communautés considérait ce monument comme un obstacle à la gestion de la diversité culturelle dans le pays. Les dirigeants y voyaient au contraire un symbole de la chrétienté. D'autres encore le tenaient pour une provocation envers les non-chrétiens pour lesquels c'était là un symbole de l'intégrisme. Ce débat n'a mené nulle part : au contraire, il a encore creusé le fossé entre les différentes religions.

Un autre événement important, les soirées poétiques de Struga (un festival rassemblant des poètes de divers pays), a récemment suscité bien des commentaires. Cette manifestation visait à encourager le public à considérer les pays méditerranéens et d'autres parties du monde comme des lieux de rencontre entre différentes poésies et civilisations. Là encore, le débat a exacerbé les frustrations entre les deux grandes communautés qui n'ont pu accepter que le festival se déroule dans les deux langues principales, le macédonien et l'albanais. Certains membres ont donc démissionné du jury pour montrer leur solidarité avec les idées de leur communauté, sans se soucier de l'importance culturelle du festival pour le pays.

Aussi, malgré tous les efforts des institutions et des organisations gouvernementales et non gouvernementales du pays, nous sommes loin de constater un changement notable. La situation stagne complètement ou n'évolue que lentement et les bonnes volontés nous font défaut pour aller de l'avant. Le gouvernement ne paraît pas intéressé par le changement mais par un statu quo qui garantirait la stabilité de son pouvoir politique. Les partis politiques macédoniens récoltent plus de votes grâce à

l'extrémisme de leurs programmes politiques, alors que les partis albanais faisant partie du gouvernement recherchent uniquement le pouvoir et ne proposent aucun programme politique digne de ce nom.

Ces théories m'amènent à conclure que le principal obstacle au dialogue interculturel dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » est l'absence de toute sorte de dialogue, notamment entre les Albanais et les Macédoniens. Je dis « toute sorte » parce que les contacts officiels des principales communautés du pays sont uniquement à usage « externe » ; ils sont conçus à l'intention de l'opinion publique et sous-tendus d'arrière-pensées politiques.

Le gouvernement lui-même met des freins à l'instauration d'un véritable dialogue interculturel avec la population. Il hésite à faire de l'albanais une langue officielle en droit, en contradiction avec l'Accord de paix d'Ohrid, signé en 2001. Selon la loi en vigueur, l'apprentissage du macédonien à l'école est obligatoire pour tous, mais les Macédoniens ne sont pas tenus d'apprendre une autre langue. Non seulement la plupart d'entre eux refusent d'apprendre d'autres langues, mais ils montrent aussi leur mécontentement quand ces langues sont employées en public, dans le cadre de conférences ou de tables rondes ou même lorsque deux Albanais parlent leur langue en présence d'un Macédonien. Cette attitude crée des tensions autour du vote de la loi destinée à faire de l'albanais une langue officielle, mesure prévue par la Constitution de « l'ex-République yougoslave de Macédoine », ce qui favoriserait pourtant le dialogue interculturel.

Nous nous trouvons donc face à deux types de discours sur la situation multiculturelle actuelle dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine ». L'un est ancien et généralement repris par la communauté majoritaire pour promouvoir l'idée d'un « Etat nation ». Cette définition nationaliste exclut les nations environnantes, considérées comme différentes.

L'autre discours, plus actuel et portant sur l'idée que le débat doit se fonder sur le respect de la diversité dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », est la seule voie que nous envisageons pour assurer l'avenir européen du pays. Y a-t-il une chance que la nouvelle identité fasse reculer les conflits interethniques, notamment entre les Albanais de confession islamique et les Macédoniens chrétiens ? Voilà qui est très difficile, voire impossible, à croire si l'on évoque le conflit armé de 2001 et la lenteur de la mise en œuvre de l'Accord-cadre d'Ohrid concernant la nouvelle définition constitutionnelle de « l'ex-République yougoslave de Macédoine » et le dialogue interethnique et interculturel.

Bien d'autres obstacles s'opposent à un consensus durable ; il est donc difficile d'envisager positivement l'avenir. Nous avons pu récemment observer la réaction de l'Association albanaise des écrivains et éditeurs de « l'ex-République yougoslave de Macédoine », laquelle s'est souvent plainte auprès du ministère de la Culture de l'insuffisance des financements publics pour stimuler la culture albanaise. Les Turcs se plaignent parce qu'ils sont convaincus que les Albanais les accusent injustement d'occuper leur espace et de s'appropriier leurs biens, alors que les Roms – et je suis

d'accord avec eux – se prétendent le groupe le plus défavorisé de toute l'Europe et dénoncent l'injustice des Macédoniens, des Albanais et des Serbes.

Les médias ont leur part de responsabilité dans les conflits interculturels ; en effet, selon certaines analyses, ils ne relatent pas équitablement l'information selon qu'elle concerne l'une ou l'autre culture. Leurs reportages diffèrent en fonction de la langue qu'ils emploient. Les médias de langue macédonienne traitent des aspects économiques, politiques et autres de la vie albanaise. Les sujets culturels sont rarement abordés et, en règle générale, ils ciblent spécifiquement le public des médias qui en parlent. L'Université européenne du Sud-Est est le premier exemple d'établissement où l'albanais est également étudié en tant que langue de l'environnement. Il s'agit là d'un cas unique qui a fait ses preuves et les étudiants macédoniens et d'autres communautés ont montré un grand intérêt pour l'étude de cette langue.

En revanche, les médias n'ont pas jugé bon de rapporter ce succès et de souligner les points communs des communautés dans le domaine de la culture. Pourtant, cette approche pourrait contribuer à résoudre de manière plus souple et démocratique les difficultés rencontrées dans des environnements multinationaux et le travail des journalistes s'en trouverait simplifié. D'autre part, les médias de langue albanaise s'intéressent le plus souvent aux nouvelles concernant leur communauté linguistique et ne présentent que très rarement des éléments d'information mettant en valeur la culture et la société macédoniennes.

Selon le 15^e Forum pour une Europe multiculturelle de 2004 sur les deux grandes nationalités – les Macédoniens et les Albanais –, certaines approches empiriques montrent le mécontentement des citoyens quant à la façon dont les médias traitent globalement les langues, les religions et les cultures. En d'autres termes, les chiffres prouvent que les médias sont considérés comme partiaux et ignorants du principe du relativisme culturel.

Les mêmes événements sont présentés sous des jours très différents. Par exemple, lorsqu'un prévenu doit comparaître au tribunal, les médias diffusent son nom et son prénom ainsi que sa nationalité. Selon que les médias sont albanais ou macédoniens, c'est systématiquement l'autre camp qui est incriminé. Aussi peut-on lire à propos du même fait divers que c'est un Albanais qui a agressé un Macédonien ou vice versa...

En ma qualité de chercheur dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », je ne peux pas me contenter tout simplement de savoir comment et pourquoi les peuples sont de cultures différentes. Je dois aussi savoir dans quelle mesure nous pouvons généraliser ces différences, quelles que soient la situation et les relations qu'entretient tout un chacun avec des personnes d'autres cultures. On peut tenter de répondre à la nécessité d'une compréhension plus globale des individus, des organisations, des comportements, des normes, des processus de groupe, des valeurs et des modes opératoires en analysant comment les personnes interagissent et négocient entre elles ainsi qu'avec des individus culturellement différents.

Enfin, les débats interculturels sur les différences culturelles dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » mettent à mal la liberté individuelle et la démocratie ; ils sont pourtant structurellement liés à deux principales vertus ou valeurs civiques – la tolérance et la confiance. Il n'y a pas de liberté individuelle ou collective s'il n'y a pas de confiance entre les membres de la société. De même, une démocratie comprise comme le pouvoir du plus grand nombre n'est possible que si les minorités font confiance aux majorités. En ce qui concerne « l'ex-République yougoslave de Macédoine » en tant que société multiculturelle, soit ces vertus éminemment libérales sont inexistantes, soit elles ne sont pas défendues avec assez de force. La méfiance et l'intolérance sont au cœur des conflits d'identité. Le gouvernement doit agir pour y mettre un terme en renforçant la confiance et la tolérance.

Les objectifs du dialogue interculturel doivent être les suivants :

- Reconnaître les différences entre les communautés, tout comme leurs similitudes et leurs traditions respectives.
- Faire en sorte que les sociétés parviennent à un accord pour que les malentendus et les conflits ne soient pas résolus par le recours à la violence.
- Faciliter la gestion de la diversité culturelle de manière démocratique, en modifiant les accords politiques et sociaux en vigueur, quelle que soit leur nature.
- Etablir clairement que la diversité n'est pas une menace mais un progrès pour le pays.
- Partager les meilleures pratiques, notamment dans le domaine du dialogue interculturel, de la gestion démocratique de la diversité sociale et de la promotion de la cohésion sociale.
- Encourager les sociétés à travailler de concert à de nouveaux projets.

Bibliographie

Couroucli Maria, *Les Balkans : carrefour d'ethnies et de cultures*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1999, p. 45.

Foucault Michel, *Les aspects de l'autre*, Menora, 1997, Skopje (pp. 33-43).

Giddens Anthony, *Sociologjia*, Çabej, Tirana, 1997.

Jashari Hasan, « Diversité culturelle et mass-médias » sous la direction d'Ivan Dodovski, *Le multiculturalisme dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine » : un modèle émergent*, FOSIM 2005.

Muhic Ferid, « Concept des implications du dialogue entre les civilisations du point de vue de "l'ex-République yougoslave de Macédoine" », Forum régional sur le dialogue entre les civilisations, Muhic, Ferid, Ohrid 29-30 août, 2003, Unesco.

Ortakovski Vladimir, « Relations interethniques et minorités en République de Macédoine », *Politiques de l'Europe du Sud-Est*, mai 2001, vol 2, n° 1, pp. 24-45.

Pajaziti Ali, « “L'ex-République yougoslave de Macédoine” et les Albanais – Perspectives d'avenir », 2^e Symposium international SEER, 2-4 novembre 2002, Knokke Heist, Belgique.

Préparer le Livre blanc sur le dialogue interculturel, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, janvier 2007, p. 6.

« Mediumite vo procesot na politicka i socialna transformascija vo Republika Makedonija », *Vesna Sopar i dr.*, ISPPI, Skopje, 2001.

L'interculturalité : de multiples facettes

Anne-Marie Mallet

Evoquer l'interculturalité sur les campus universitaires conduit à étudier la question à deux niveaux différents : celui des étudiants et celui des enseignants.

Pour les étudiants, on peut affirmer que le problème est relativement nouveau. Sans doute le Moyen Age l'a-t-il connu et réglé à sa manière, bien avant nous. Mais du temps a passé. Partout dans le monde, les universités se sont fermées, parfois même enfermées, spécialisées et massifiées au point que la mobilité des étudiants est devenue entre elles plus rare, plus complexe aussi... et les temps médiévaux une sorte de mythe, de ce point de vue tout au moins. A l'universalisme médiéval ont succédé des systèmes différemment conçus et organisés, rendant beaucoup plus difficiles les échanges.

Pour les maîtres, le problème a été sensiblement différent. Les travaux de recherche, indispensables à l'évolution de leur savoir et au renouvellement de leurs enseignements, les ont nécessairement conduits à des confrontations internationales en les familiarisant avec l'interculturalité. Néanmoins les champs disciplinaires explorés, souvent proches, les ont maintenus dans un registre de pratiques et de valeurs sinon identique, du moins voisin, limitant ainsi les confrontations interculturelles.

L'évolution générale des connaissances condamne désormais toute démarche scientifique limitée à une approche strictement disciplinaire et exige que soient portés sur un même objet des regards croisés et différents. En outre, dans un monde devenu global, les échanges sont désormais non seulement nécessaires mais inéluctables. Dès lors la question interculturelle devient essentielle.

L'Europe, bien que lentement constituée en un demi-siècle comme une zone originale d'échanges, n'échappe pas au problème. Sur les campus universitaires, la mobilité s'est lentement, parfois difficilement, organisée. Ont ainsi surgi des questions, des difficultés, des contraintes que l'on s'est essayé à résoudre tant bien que mal. Les expériences foisonnent. On en présentera deux ici, étroitement liées. Elles concernent justement ces deux milieux que constituent celui des étudiants et celui des enseignants.

La première expérience présentée concerne les étudiants étrangers accueillis dans trois universités, prestigieuses tant par la qualité de leur recherche que par celle des formations qu'elles dispensent. Pour la conduire, les trois universités se sont rapprochées afin de mutualiser leurs moyens dans le souci précisément de mieux répondre ensemble à la délicate question de l'interculturalité. En effet, parisiennes, internationalement connues et reconnues, couvrant ensemble les quatre grands domaines fondamentaux des sciences humaines et sociales, des sciences

fondamentales, des sciences juridiques économiques et de gestion, et des sciences de la vie et de la santé, elles attirent un public important d'étudiants étrangers.

Cette notoriété, sans doute flatteuse, ne manque pas de poser problème : tout d'abord celui de l'accueil de ces publics, si souvent décrié comme médiocre et insuffisant en France et tout spécialement à Paris. Celui de leur bonne intégration dans les cursus respectivement choisis, intégration dont dépendront à terme la qualité de leurs résultats, la réussite de leurs études, et, ce qui n'est pas sans importance, le souvenir qu'ils conserveront du temps passé dans un pays d'accueil avec lequel, on le souhaite, ils conserveront des liens.

Les témoignages recueillis au fil des ans, les observations réalisées ont amené à souhaiter relever plusieurs défis : neutraliser les problèmes linguistiques ; éviter les chocs culturels, tant sociétaux que pédagogiques ou méthodologiques ; faciliter les contacts avec des étudiants locaux ayant si possible vécu eux aussi une expérience de mobilité ; offrir enfin un temps d'accueil le plus ouvert possible pour être compatible avec les agendas du plus grand nombre.

Un stage fut imaginé. Aujourd'hui banal dans son contenu, tant les expériences en ce domaine se sont multipliées et copiées, il comprend une formation linguistique, une introduction à la civilisation française et européenne, des sorties culturelles et festives facultatives mais très assidûment suivies. L'originalité y figure néanmoins, et à plusieurs niveaux.

En effet, la formation linguistique y est dispensée dans le souci de donner aux publics accueillis les outils nécessaires à la formation disciplinaire à laquelle ils se destinent. Ainsi, mieux que du français général, c'est une langue de spécialité qui est enseignée au cours du stage, avec regroupement des étudiants sur la base non seulement de leur niveau initial de pratique du français, mais sur celle aussi de la discipline étudiée et des objectifs poursuivis dans le cadre de leur séjour chez nous.

Aux étudiants en médecine sont proposés des enseignements de français médical et une présentation de nos pratiques hospitalières : hiérarchies, fonctionnement relationnel, professionnel et humain d'une équipe de soignants, accueil des patients et de leur famille en milieu hospitalier, respect de leurs droits... Aux scientifiques sont enseignés les pratiques de laboratoire, les rôles respectifs et complémentaires des chercheurs d'une même unité de recherche... Les futurs juristes sont introduits à la langue si particulière du droit, aux techniques du commentaire d'arrêt et de l'étude de cas, tandis que la pratique qui nous est si chère du cours magistral et de la prise de notes est abordée avec l'ensemble des étudiants.

Les enseignements d'introduction à la civilisation française et européenne sont essentiellement conçus dans le souci de donner aux étudiants les moyens d'appréhender notre société, d'y vivre sans difficulté et sans contrainte, de connaître la place de la France dans l'Europe et de comprendre enfin, en s'y insérant, sa vie politique, économique et sociale.

Original, le stage l'est aussi du fait de l'association étroite des étudiants locaux à son organisation et à sa mise en œuvre. Les visites culturelles et les activités festives y sont organisées par des étudiants du domaine littéraire et artistique, et autant que faire se peut chaque étudiant accueilli est « parrainé » par un camarade parisien, volontaire pour cette tâche, dont la responsabilité consiste notamment à aider son « filleul » dans l'accomplissement du dédale des formalités administratives et dans la poursuite de l'apprentissage de nos méthodes ; en un mot à faciliter son intégration universitaire.

Or c'est ici que la mutualisation prend tout son sens. En effet chacun des établissements organise son stage sur deux semaines consécutives mais selon un calendrier décalé par rapport à celui de ses partenaires. Chacun accepte de même d'accueillir indifféremment les étudiants étrangers qui poursuivront leurs études chez lui comme ceux qui les feront chez l'un ou l'autre de ses partenaires. On notera enfin que la constitution de ces nombreux groupes « spécialisés » ainsi que la philosophie pédagogique qui les anime n'ont été envisageables que grâce à la mutualisation qui permet d'atteindre des effectifs significatifs justifiant une mobilisation de moyens qui serait impossible par ailleurs à l'échelle d'un seul établissement.

Cette expérience unanimement plébiscitée et dont le succès est aujourd'hui avéré a permis de mettre en lumière les bénéfices et les difficultés de ces mélanges interculturels.

Bénéfices et avantages d'abord pour les étudiants locaux. Pour les uns, notamment pour ceux qui ont antérieurement vécu une expérience de mobilité, quelle qu'elle ait pu être, l'arrivée de ces camarades venus parfois du bout du monde prolonge un peu l'idyllique souvenir du dépaysement et de l'exotisme. Pour les autres, cela peut être l'occasion de découvrir ou de développer l'entraide et la solidarité. Pour beaucoup, c'est un moyen de susciter l'envie d'entreprendre un jour à leur tour l'expérience. Pour tous enfin, c'est l'apprentissage du respect de l'autre dans son identité profonde et dans ses différences ; c'est la découverte de la relativité des méthodes, des savoirs, des pratiques, des êtres et des choses.

Bénéfices également pour les enseignants qui accueillent les étudiants étrangers et à qui il incombe de les intégrer et donc d'appriivoiser et de gérer à leur tour les différences. A terme les pédagogies en sont transformées, les relations enseignants-enseignés assouplies et rapprochées.

Mais, au-delà des publics directement concernés et des avantages bien connus de telles expériences, la mise en place du projet a mis en lumière des différences et généré des difficultés. En effet, la mutualisation a supposé la mise en commun de ressources : inscription au stage unique mise en ligne grâce à un outil partagé ; utilisation d'un même test linguistique qui a dû être accepté par tous, mise en commun de moyens pédagogiques inégalement répartis.

L'organisation du stage a elle aussi fait apparaître des divergences de points de vue potentiellement génératrices de heurts ou de conflits. Divergences déjà quant à la

conception du stage : la participation y serait-elle gratuite, ou à la charge partielle voire intégrale des bénéficiaires ? Divergences dans l'approche de la gestion administrative et technique du projet : au-delà d'une coordination nécessaire assurée par l'établissement initiateur, le stage serait-il localement géré par une faculté, par un département ou par un service commun de l'université ? Différences de conceptions pédagogiques enfin, selon le secteur disciplinaire dont relevaient les enseignants concernés.

Ces difficultés ont été bénéfiques : elles ont permis une meilleure connaissance respective de collègues qui jusque-là s'ignoraient, un partage de méthodes et d'outils ; elles ont peu à peu appris à échanger sans rupture ni conflit en permettant à chacun de distinguer ce qui lui était essentiel et fondamental de ce qui était plus secondaire et sur lequel il acceptait de transiger. Ce faisant, elles ont mis en lumière l'existence de véritables cultures disciplinaires doublées de cultures d'établissement.

La prise de conscience de l'existence de différences culturelles non seulement nationales ou ethniques mais notamment disciplinaires a été de longue date appréhendée par les spécialistes³⁸. En dix ans, elle est devenue évidente au point que les pouvoirs publics ont en France décidé de l'utiliser pour réformer le système universitaire. La présentation de certains des points de cette réforme constitue ici le deuxième exemple proposé.

Depuis longtemps déjà, l'organisation du système universitaire français était âprement critiquée. Modèle sclérosé, de plus en plus replié sur lui-même au point de se couper de la réalité sociale et professionnelle. Conseils démocratiques certes et largement représentatifs de la communauté, mais pléthoriques et vite transformés soit en lieux de débats interminables et conflictuels, soit en chambres d'enregistrement dociles, ce qui dans les deux cas revenait à confier la prise de décision à une instance réduite, fonctionnelle et efficace mais dépourvue d'une vraie légitimité institutionnelle. Gouvernance soumise souvent au bon vouloir des conseils. Recrutements endogames voire « localistes » des membres du corps enseignant... Sans parler de l'insuffisance des moyens devenue criante du fait de la massification des publics.

La loi sur la liberté et la responsabilité des universités du 10 août 2007, dite vulgairement en France « loi LRU », tente de faire évoluer le système ancien en y introduisant précisément ce mélange des cultures, synonyme de remise en question et d'ouverture. Cette préoccupation interculturelle est manifeste dans deux domaines : la réforme du conseil d'administration des universités, et celle plus complexe du recrutement des membres du corps enseignant.

Le conseil d'administration d'abord. Il voit ses effectifs réduits de manière drastique. Le nombre des conseillers, autrefois porté à 60, est au mieux réduit des deux tiers, au pire de moitié, au choix des établissements. Parmi eux devront figurer trois

38. Gibbons M., « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Contribution à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisée par l'Unesco », Paris. 5-9 octobre 1998.

à cinq représentants des étudiants ; deux ou trois représentants des personnels non enseignants ou chercheurs ; enfin des « personnalités extérieures ». Sept à huit, nous dit le texte, ce qui, selon l'effectif total du conseil retenu dans les statuts, peut porter leur nombre à parité avec celui des enseignants et des chercheurs.

Ce choix de plus n'est pas innocent. Il appartient au seul président de l'université qui les nomme, sans être libre pour autant. Parmi eux en effet devront figurer deux acteurs du monde économique et social dont au moins un chef ou cadre dirigeant d'entreprise, deux ou trois représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements, dont un du Conseil régional. De sorte que vont se mêler au sein de ce conseil les cultures étudiante, universitaire, administrative, politique, et la culture d'entreprise. Ce mélange est essentiel dans la mesure où ce conseil étroit partage avec le président la majeure partie des pouvoirs de gouvernance. Sans doute le texte n'évoque-t-il pas nommément l'interculturalité, mais, on le voit, il l'utilise néanmoins et très habilement, en faisant sur elle le pari du changement.

La procédure du recrutement des enseignants et enseignants chercheurs est elle aussi originale et empreinte des mêmes objectifs. Elle repose sur la constitution d'une instance originale : le comité de sélection. Avec lui, il s'agit d'éviter la routine. Pour ce faire, la pérennité de l'ancienne « commission de spécialistes » disparaît au profit d'un comité spécialement constitué pour chaque concours de recrutement. Sa composition, dit le texte, devra se faire « dans le respect de la nature du poste à pourvoir ». Les membres (de 8 à 16) seront proposés par le président au vote du conseil d'administration à qui il incombe également de désigner le président du comité. Ce choix peut se faire à partir d'une liste établie par la discipline concernée, mais sans aucun caractère impératif pour le président et le conseil. Or là encore ils ne sont pas entièrement libres, car dans sa composition finale le comité devra comporter certes une majorité de représentants de la discipline, mais dont la moitié d'entre eux au moins devra être extérieure à l'établissement. Parmi eux enfin, le texte le précise en y insistant, pourront figurer des enseignants étrangers de rang assimilé.

Là encore, on le voit, s'exprime le désir de mêler les cultures. Cultures disciplinaires d'abord, car en imposant la présence d'une simple majorité de représentants de la discipline le texte sous-entend la possibilité de leur associer des représentants d'autres secteurs disciplinaires. Cultures d'établissement ensuite, puisque la moitié au moins des membres du comité doit être extérieure à l'établissement recruteur. Cultures nationales, enfin, en ouvrant à des étrangers la possibilité de siéger dans cette instance.

Il est difficile de tirer des conclusions sur la mise en œuvre de ces dispositions. Les établissements sont progressivement entrés dans la réforme et avaient six mois pour le faire. Il est donc à ce jour impossible de dégager des idées générales sur la composition des conseils d'administration. On sait seulement que devant l'alternative des 20 à 30 conseillers la majorité des universités a opté pour 28 à 30 membres.

La remarque est identique à propos des comités de sélection. En effet, seuls les établissements ayant mis en place la totalité de leurs nouvelles instances avant le 30 mars 2008 sont tenus d'appliquer le nouveau dispositif pour leurs recrutements de l'année en cours. Néanmoins, sur cette question notamment, quelques premières observations sont possibles. Ici ou là s'exprime la volonté de certains établissements d'entrer pleinement dans l'esprit de la réforme en faisant jouer à plein cette double interculturelité, disciplinaire et d'établissement, pour régénérer et rajeunir un modèle jugé dépassé.

Ainsi observe-t-on une université pluridisciplinaire possédant en son sein les quatre grands secteurs disciplinaires définis par la loi³⁹ exiger qu'ils soient tous représentés dans chaque comité de sélection. Ajoutons enfin que le choix de la désignation d'un « extérieur » comme président de cette instance de recrutement, ce que la loi autorise pleinement, s'il est systématiquement utilisé plaidera là encore en faveur d'une ouverture et d'un renouvellement fondés sur les mille et une facettes de l'interculturalité.

Les attentes de la réforme sont nombreuses. On l'a dit, modernisation, renouvellement, ouverture sont les maîtres mots du nouveau dispositif. Des objectifs moins affichés mais tout aussi prégnants y sont également poursuivis : décloisonner les disciplines, encourager le développement de liens entre communautés scientifiques en vue de favoriser l'émergence de projets transdisciplinaires et de recherche en réseau, apporter sur chaque objet scientifique les regards croisés de spécialistes formés à différentes cultures, en un mot enrichir notre système universitaire sur la base entre autres de l'interculturalité.

Conclusion

De ces quelques exemples surgit une évidence : les campus universitaires sont sans doute le lieu privilégié de l'observation et du développement du phénomène interculturel. Il est partout : dans la communauté étudiante, dans celle des enseignants, bientôt aussi, grâce aux programmes européens d'échanges, dans celle des personnels administratifs (au sens large de l'expression). Il y est outil de progrès, de réflexion, d'ouverture, d'échange et d'investigation. Qu'on le veuille ou non, il s'impose à nous comme élément de notre quotidien. Mais il y est un sujet délicat qui exige tolérance, mesure, limites aussi. Jusqu'où en effet peut-on et doit-on aller dans la confrontation, le respect ou le brassage des cultures en conservant son identité première? De fait le risque de confusion est grand et la limite fragile entre interculturelisme et communautarisme, entre interculturelisme et uniformité.

Dans un monde que l'on dit désormais global, c'est-à-dire un monde dans lequel sont gommées les frontières et nivelées les différences, l'Europe peut et doit jouer un rôle essentiel dans la sauvegarde des cultures qui la constituent afin de préserver

39. Ces quatre grands secteurs disciplinaires sont les suivants : sciences humaines et sociales, sciences de la santé, sciences fondamentales et techniques, sciences juridiques, économiques et de gestion.

précisément la richesse que constitue l'interculturalité. Elle s'y essaye en protégeant la diversité linguistique, en préservant l'usage des différentes langues et en encourageant leur connaissance et leur pratique. Cette entreprise est essentielle dans la mesure où toute langue est l'expression d'une identité et le vecteur d'une pensée. Ce n'est qu'en poursuivant cette démarche qu'elle sauvera l'interculturalité et la richesse qui lui est attachée.

Le dialogue interculturel sur le campus universitaire

Bernd Wächter, rapporteur général

I. Introduction et contexte

Le séminaire sur « Le dialogue interculturel sur les campus universitaires » était organisé par la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe. Il s'est tenu dans les locaux du Conseil de l'Europe, au Palais de l'Europe, à Strasbourg, les 4 et 5 mars 2008. Outre les intervenants et les agents du Conseil de l'Europe, une cinquantaine de représentants de services gouvernementaux (ministères de l'Education) des pays signataires de la Convention culturelle européenne, d'établissements d'enseignement supérieur ainsi que d'organisations intergouvernementales et non gouvernementales européennes et internationales étaient présents.

Le séminaire s'inscrivait dans le cadre d'un renforcement de l'engagement du Conseil de l'Europe en faveur du dialogue interculturel. L'Organisation, qui a déjà lancé des projets sur ce thème relevant de l'objectif plus général de promotion de la démocratie, des droits de l'homme et de l'Etat de droit, est sur le point d'adopter et de publier un *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. D'autres organisations européennes ont également placé le dialogue interculturel parmi leurs priorités politiques, à l'image de l'Union européenne, qui a déclaré l'année 2008 « Année européenne du dialogue interculturel ». Les tensions observées dernièrement en Europe et dans le monde en général témoignent de la nécessité urgente d'un dialogue entre les cultures et les peuples.

Les établissements d'enseignement supérieur ont au moins deux rôles à jouer pour promouvoir la compréhension interculturelle. Le premier, direct, consiste à renforcer ce dialogue en leur sein, à savoir sur les campus ; le deuxième, indirect, consiste à promouvoir le dialogue interculturel dans la société en général, c'est-à-dire au-delà des limites de l'établissement. Le séminaire (comme l'indique son intitulé) portait principalement sur le premier de ces rôles, qui sont liés ; certains aspects d'intérêt pour l'ensemble de la société ont néanmoins été abordés.

Le séminaire se composait de séances plénières consacrées à des exposés et des débats, et de deux groupes de travail parallèles. La démarche adoptée était globale, examinant des aspects fondamentaux et généraux tels que la relation entre le dialogue interculturel et la démocratie, mais aussi des exemples concrets de dialogue interculturel dans certaines universités européennes. Au total, outre l'introduction des organisateurs, le rapport du rapporteur général et les deux groupes de travail parallèles, huit exposés ont été présentés en séance plénière.

Le séminaire était présidé par des représentants du Conseil de l'Europe (Radu Damian et Virgílio Meira Soares, respectivement président et vice-président du CDESR, ainsi que Sjur Bergan). Friedrich Bechina (Saint-Siège) et Elizabeth Colluci (EUA – European University Association/Association européenne de l'université) avaient été désignés comme rapporteurs des groupes de travail, et Alexander von Balluseck (ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences) ainsi que Bruno Carapinha (ESU – European Students' Union) présidaient les groupes de travail.

Le présent article a pour objet de restituer le fond des exposés et des débats et non pas de récapituler, voire de revenir dans le détail sur chacun des exposés, ce que fait d'ailleurs déjà le volume dans lequel il figure. L'article comprend une partie consacrée aux conclusions du rapporteur (observations sur des questions majeures examinées lors du séminaire) et une autre contenant les recommandations des participants.

II. Conclusions du séminaire

La première conclusion est peut-être évidente, mais mérite néanmoins d'être mentionnée : le dialogue interculturel est d'une grande actualité pour les établissements d'enseignement supérieur en Europe. Les participants étaient manifestement d'accord pour reconnaître que le dialogue interculturel doit faire partie de la mission de ces établissements et devenir un trait caractéristique de leur quotidien, ce pour plusieurs raisons.

- Tout d'abord, les délégués ont démontré par leur participation active, ainsi que par des discussions sérieuses et fécondes au cours des deux jours du séminaire, qu'ils attachent de l'importance à cette question. S'ils n'avaient pas tous la même approche de la question, et privilégiaient donc des aspects différents, ils n'en étaient pas moins d'accord sur le fond.
- Deuxièmement, les tensions ancrées dans les rapports interculturels se multiplient en Europe et dans le monde, ce qui n'est de l'intérêt de personne. L'objectif est donc d'atténuer les tensions et d'apaiser les conflits. Or, ceux-ci étant souvent dus à des problèmes interculturels, le dialogue interculturel est de toute évidence l'instrument approprié en l'espèce.
- Troisièmement, et pour les raisons ci-dessus, le Conseil de l'Europe, qui est une organisation en laquelle les délégués ont confiance, porte depuis un certain temps déjà une attention particulière à ces questions. Son Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche a adopté, en 2006 déjà, une Déclaration sur la contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel, et, adoptera, courant 2008, un Livre blanc sur le dialogue interculturel, qui devrait sans aucun doute déboucher sur d'autres actions. L'Union européenne a également souligné l'importance de ce dialogue en déclarant l'année 2008 « Année européenne du dialogue interculturel ».

- Quatrièmement, et ce point est très important, les délégués étaient largement d'accord sur le fait que l'enseignement supérieur a une mission qui va bien au-delà de la transmission d'un savoir, d'aptitudes et de compétences disciplinaires et bien au-delà d'une contribution à la croissance économique. Aussi importantes que soient ces missions, le « modèle européen d'enseignement supérieur » a toujours défendu des objectifs plus ambitieux, comme de chercher à encourager la démocratie, le respect des droits de l'homme, la primauté du droit, ou encore la compréhension entre les nations. Le dialogue interculturel fait partie de ce modèle européen.

La deuxième conclusion découle directement de la première : malgré la nécessité incontestée d'un dialogue interculturel actif sur les campus universitaires européens, il reste beaucoup à faire pour lui donner corps. Le dialogue interculturel est en effet encore loin d'être répandu sur nos campus. Si cette nécessité est incontestée, elle n'est pas encore suffisamment traduite en actes. Le fait que ce séminaire ait attiré un auditoire relativement limité montre que beaucoup n'ont pas encore perçu l'importance du dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur. Il ressort des exposés et des débats que les établissements d'enseignement supérieur sont peu nombreux à s'être fermement engagés sur cette voie. Les bonnes pratiques présentées lors du séminaire ont suscité l'admiration qu'elles méritent, mais elles restent des exceptions, non la règle.

Par conséquent – et c'est la troisième conclusion –, il convient de fournir des arguments très convaincants au service de la cause du dialogue interculturel sur nos campus, faute de quoi cette cause, si légitime soit-elle, ne sera jamais un trait distinctif de nos universités.

Il le faut aussi parce que la liste des missions imparties aux universités européennes (ou tout du moins des attentes auxquelles elles sont censées répondre) s'allonge pratiquement d'un mois sur l'autre. On a par exemple récemment inscrit à leur cahier des charges l'apprentissage tout au long de la vie, l'entrepreneuriat ou encore la mise en place d'une formation de base en technologies de l'information et de la communication. Le grand danger est que nous finissions par en demander trop à l'université européenne. Ces nouvelles tâches étant en concurrence, il nous faut donc avancer de solides arguments en faveur d'un engagement dans le dialogue interculturel. Fort heureusement, de tels arguments existent.

La quatrième conclusion, plus proche sans doute d'une observation, est que, comme l'ont reconnu les délégués, le dialogue interculturel est multidimensionnel et que ses différents aspects, s'ils sont tous légitimes, ne revêtent pas tous la même importance selon la partie prenante.

Le thème retenu a été abordé sous de nombreux angles. C'est peut-être pour cette raison que le séminaire a assez largement échappé à la polémique et qu'il a plutôt donné lieu à une tentative collective sérieuse et sincère pour trouver un terrain d'entente, un point de référence commun. Ainsi, les participants ont pris conscience et reconnu que les manifestations du dialogue interculturel sont très diverses, et toutes légitimes.

La cinquième conclusion est que le dialogue interculturel est confronté à des problèmes différents dans les différentes institutions d'enseignement supérieur des différentes parties et des différents pays de notre continent. Cela prouve une fois de plus que, comme tout un chacun le sait, l'Europe – et l'enseignement supérieur européen – est marquée par une grande diversité.

Les problèmes qui se posent au dialogue interculturel ne sont pas les mêmes dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », en Espagne et dans la région méditerranéenne, en Russie, à Paris ou à Francfort-sur-l'Oder, à la frontière germano-polonaise. Comme Fatou Sarr, notre intervenant principal, nous l'a montré de façon magistrale, ces problèmes se présentent aussi très différemment pour les Africains.

Il ressort des exposés et des débats au moins quatre problématiques :

- l'existence de populations d'étudiants hétérogènes d'un point de vue ethnique, religieux et culturel à l'intérieur d'un seul et même pays (comme dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine ») ;
- la présence de populations étudiantes minoritaires internes à un pays donné (immigrés de troisième ou quatrième génération, qui ont enfin accès à l'enseignement supérieur) ;
- la présence d'étudiants étrangers, arrivés dans le pays dans le cadre de la mobilité pour faire des études (de courte durée, par exemple dans le cadre de programmes d'échanges, mais aussi pour un cursus entier) ;
- l'existence d'organismes étudiants multinationaux, voire multiethniques et multi-religieux, dans lesquels les étudiants étrangers sont plus nombreux que les nationaux (université russe de l'Amitié des peuples, London School of Economics, etc.).

Il n'est pas possible d'aborder cette diversité par une approche réductrice standardisée, même si, comme nous le verrons plus loin, certains principes communs peuvent probablement s'appliquer.

La sixième conclusion est que les relations entre internationalisation et dialogue interculturel doivent faire l'objet d'une analyse plus approfondie.

Il existe à l'évidence des liens étroits entre ces deux phénomènes, comme les délégués en sont aisément convenus. La nature exacte de ces liens reste toutefois plus ou moins controversée. Pour certains, aussi bien parmi les intervenants que dans l'auditoire, il semblerait que ces deux phénomènes n'en fassent qu'un. Ils estiment que la mobilité internationale, la maîtrise des langues et l'existence de programmes communs, pour ne citer que quelques-unes des activités relatives à l'internationalisation, suffiraient à elles seules à réaliser l'enjeu interculturel. Pour d'autres, l'internationalisation est un préalable au dialogue interculturel, sans y suffire à elle seule. Ils affirment que l'international n'est pas encore l'interculturel.

Le rapporteur tend à partager ce point de vue. L'internationalisation crée la possibilité de rencontres interculturelles. Quant à savoir si ces rencontres se produisent vraiment, c'est une autre question, comme le montre le cas si souvent cité des étudiants étrangers isolés. De plus, même si elles se produisent, elles peuvent fort bien se solder par un échec. Ce que l'on entend par dialogue interculturel, c'est une véritable rencontre, une rencontre réussie. Il y faut plus que la présence de deux personnes d'horizons différents en un lieu donné.

La septième conclusion est que les établissements d'enseignement supérieur sont des acteurs importants du dialogue interculturel, mais qu'ils s'inscrivent dans une chaîne plus longue d'acteurs. L'enseignement supérieur parviendra plus facilement à la réussite dans ce domaine si les questions interculturelles jouent un rôle plus important aux stades antérieurs de l'éducation, c'est-à-dire dans l'enseignement primaire et secondaire, et peut-être même dès le stade de l'éducation préscolaire.

Ce, d'autant plus que les délégués ont souligné que le succès du dialogue interculturel dépend d'attitudes générales telles que l'ouverture d'esprit et l'aptitude à considérer l'autre sur un pied d'égalité, qualités qu'il est plus facile de stimuler à un âge précoce. De même, la nécessité du dialogue interculturel ne s'arrête pas à l'enseignement supérieur. Rien n'est jamais acquis dans ce domaine, c'est un processus qui est appelé à se poursuivre. C'est le travail d'une vie.

Une huitième conclusion – c'est plutôt un ensemble de conclusions – concerne les mesures concrètes à mettre en place pour faire du dialogue interculturel une réalité dans l'enseignement supérieur européen.

A cet égard, les propositions avancées sont manifestement très variées, des plus philosophiques aux plus pratiques. Il n'est pas facile de rendre compte d'une telle diversité d'approches en quelques phrases. Certains points ont toutefois fait l'objet d'un fort consensus.

- Le dialogue interculturel doit faire partie intégrante du mandat de chaque établissement d'enseignement supérieur sur notre continent.
- Le niveau minimal d'engagement pratique consisterait à imposer qu'aucun étudiant ne puisse obtenir un diplôme d'un établissement d'enseignement supérieur en Europe sans avoir une compréhension de base des enjeux de la communication interculturelle et sans y avoir été sensibilisé. Les délégués, suivant en cela Edo Poglià, ont appelé cette aptitude minimale « les rudiments interculturels » (*intercultural literacy*).
- Il a été jugé nécessaire de définir un ensemble d'aptitudes et de résultats globaux d'apprentissage pour définir ou décrire ces rudiments interculturels. De même, il a paru utile de produire une publication réunissant des exemples de bonnes pratiques pour aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre en œuvre des mesures favorisant le dialogue interculturel et pour leur donner des idées dans ce sens.

- La production de matériel didactique poursuivant ce même objectif a aussi été jugée utile (étant clairement entendu que ce matériel ne doit pas être prescriptif ; il doit s'agir d'une proposition d'aide).

Les délégués ont aussi reconnu que les établissements ne pourront pas formuler de politique crédible en faveur du dialogue interculturel s'ils ne disposent pas de moyens suffisants. Ils devraient en outre créer une culture institutionnelle de la sensibilité interculturelle qui valoriserait l'apport que les étudiants d'horizons nationaux, culturels, ethniques et religieux différents représentent pour l'institution et qui chercherait à les intégrer à la vie de cette dernière, à créer un sentiment d'appartenance ou, en d'autres termes, à créer les conditions permettant de se sentir « chez soi ».

Les débats n'ont fait qu'effleurer la question des qualifications nécessaires pour mettre en œuvre une stratégie de dialogue interculturel crédible. Il a été toutefois implicitement reconnu que des mesures de développement professionnel (formation) devront être proposées et que la compétence interculturelle pourrait jouer un rôle dans le recrutement du personnel.

Une neuvième conclusion concerne la mise en garde qui a été exprimée et selon laquelle il ne faut pas dramatiser les questions interculturelles, afin de ne pas compromettre le dialogue interculturel sur les campus. Les délégués ont souligné que la plupart des rencontres interculturelles étaient, somme toute, réussies. A ne pas le souligner, on risque de faire échouer les tentatives faites pour traiter les conflits véritablement importants, les cas non résolus.

Une dixième conclusion est qu'il serait utile que le dialogue interculturel soit intégré aux priorités politiques de l'Agenda post-2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Ce serait un pas vers la nécessaire reconnaissance du rôle de l'enseignement supérieur, qui va au-delà de la production et de la diffusion de connaissances et de la promotion d'objectifs économiques ou, pour le dire autrement, ce serait la reconnaissance de ce qui a été précédemment qualifié de « modèle européen d'enseignement supérieur ».

III. Recommandations

Recommandation I

Le dialogue interculturel en tant que responsabilité des pouvoirs publics envers l'enseignement supérieur et la recherche

Les pouvoirs publics et les responsables d'établissements devraient reconnaître pleinement le rôle de l'enseignement supérieur dans les sociétés modernes et développer des politiques lui permettant de remplir toute la série d'objectifs qui lui sont assignés, comme l'indique la Recommandation Rec(2007)6 du Comité des Ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche. Cette responsabilité

suppose notamment de donner l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur à des étudiants d'horizons culturels différents.

Recommandation II

Le dialogue interculturel en tant que mission des établissements

En raison du rôle moteur des établissements d'enseignement supérieur, le dialogue interculturel doit être reconnu comme l'une des missions de l'université. Les établissements doivent envisager d'intégrer le dialogue interculturel à l'énoncé de mission de l'institution et y affecter les ressources nécessaires (à la fois financières et humaines) à sa mise en œuvre. Ils devraient considérer que l'effort de l'enseignement, et aussi de la recherche, pour stimuler le dialogue interculturel sur les campus, ainsi que dans l'ensemble de la société, fait partie intégrante de la mission de l'enseignement supérieur.

Recommandation III

Intégration et valorisation des étudiants et du personnel venant d'horizons différents

Le rôle moteur des établissements d'enseignement supérieur et des associations et syndicats étudiants devrait les amener à se donner comme priorités d'animer le dialogue entre étudiants et personnels d'horizons différents ainsi que d'inciter les étudiants à participer à des activités communes, quels que soient leurs origines et leur parcours personnels. Les établissements, avec leur personnel et leurs étudiants, devraient développer des activités et des politiques qui valorisent l'apport des agents et des personnels provenant d'horizons linguistiques, culturels, nationaux et religieux différents à l'institution, et qui s'efforcent de les intégrer à la vie de cette dernière.

Recommandation IV

Les rudiments interculturels (Intercultural literacy) en tant qu'objectif central de l'enseignement supérieur

Les pouvoirs publics et les dirigeants d'établissements devraient envisager le développement des rudiments interculturels comme un objectif important des fonctions d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement supérieur, indépendamment des disciplines de spécialisation des étudiants. Ils devraient exploiter les possibilités qu'offrent les systèmes de crédits pour permettre aux étudiants d'inclure des éléments à dimension interculturelle dans leur programme d'études et, si nécessaire, revoir les règlements afin que cela soit possible.

Recommandation V

Offres de formation interculturelle

Les établissements d'enseignement supérieur devraient offrir à leurs étudiants, et plus particulièrement à leur personnel, des mesures adaptées de formation et de développement professionnel dans le domaine de la communication interculturelle. Seule une aide de cette nature permettra aux personnes désireuses d'entamer un dialogue interculturel d'y parvenir.

Recommandation VI

Développement d'une série d'objectifs d'apprentissage

Le Conseil de l'Europe devrait chercher à développer une série d'objectifs d'apprentissage et de compétences particulièrement adaptés au dialogue interculturel (et contribuer aussi à définir les rudiments interculturels [*Intercultural literacy*]). Il devrait également s'efforcer de recueillir, de publier et de diffuser des exemples de bonne pratique instructifs en matière de dialogue interculturel sur les campus. Dans le même ordre d'idées, il conviendrait également que le Conseil de l'Europe, ou d'autres intervenants compétents, conçoive du matériel pédagogique pour aider les établissements.

Recommandation VII

Le dialogue interculturel en tant que composante de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Tout en poursuivant les réformes structurelles nécessaires, les gouvernements européens devraient examiner et reconnaître, dans le cadre du programme pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur, la contribution de l'enseignement supérieur au développement et à la vie de la société dans son ensemble, qui doit concilier viabilité économique et environnementale, cohésion sociale et culture démocratique. Le dialogue interculturel doit faire partie de ce vaste programme pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Recommandation VIII

Recherche pour la stimulation du dialogue interculturel

Les pouvoirs publics et les universités devraient encourager la recherche afin qu'elle produise les nouvelles connaissances nécessaires pour nourrir le dialogue et la compréhension interculturels.

Les auteurs

Qatip Arifi

Qatip Arifi est titulaire d'un mastère de science dans l'éducation des langues. Il est diplômé de l'université d'Indiana, spécialisé dans l'éducation des langues. Actuellement il travaille comme chargé de cours au Centre des langues de l'université de l'Europe du Sud-Est à Tetovo (« l'ex-République yougoslave de Macédoine »).

Ses principaux centres d'intérêt sont reliés à l'enseignement des langues, l'évaluation alternative de la pratique des langues et ELP. Il s'intéresse aussi aux problèmes sociaux et aux droits de l'homme. Il a participé à de nombreuses conférences, nationales et internationales, et à des séminaires dans ses domaines d'intérêt. Il a publié plusieurs critiques de livres et des mémoires scientifiques dans le domaine de l'enseignement des langues.

Sjur Bergan

Sjur Bergan est chef du Service de l'enseignement supérieur et de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe. Il a été impliqué dans la plupart des activités de l'enseignement supérieur de l'Organisation et la représente auprès du Groupe de suivi du Processus de Bologne (BFUG) et du Comité de Bologne. Il préside le Groupe de coordination de Bologne sur les cadres des qualifications et est membre du Groupe de travail sur la dimension mondiale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il est l'auteur de *Qualifications: Introduction to a concept* (Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2006). Il dirige la série « Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe » et a codirigé la publication de plusieurs volumes de la série.

Vladimir Filippov

Docteur ès sciences (physiques et mathématiques) et professeur de mathématiques, Vladimir Filippov a été recteur de l'université russe de l'Amitié des peuples de 1993 à 1998, et occupe de nouveau ce poste depuis 2005. De septembre 1998 à mars 2004, il a été ministre de l'Education de la Fédération de Russie.

Il est également membre de l'Académie russe de l'éducation, titulaire de la chaire de politique éducative comparée (Unesco) à l'université russe de l'Amitié des peuples (de 2000 à aujourd'hui), membre du Conseil consultatif de l'Unesco-CEPES ; membre du conseil d'administration de l'Institut de l'Unesco pour l'application des technologies de l'information à l'éducation, ancien membre du groupe de travail Conseil de l'Europe-Unesco sur la Convention de Lisbonne de 1994 à 1997, président du Comité international de suivi de la CMES (Conférence mondiale de l'enseignement supérieur) de l'Unesco.

Il est également l'auteur de 185 ouvrages, dont huit monographies.

Gundula Gwenn Hiller

Au sein du Département de l'apprentissage interculturel à l'université européenne Viadrina de Francfort-sur-l'Oder (Allemagne), Gundula Gwenn Hiller est chercheur en communication interculturelle, médiatrice, consultante en transculturalité, *coach* et intervenante en communication interculturelle et en médiation (commerce, ONG, universités). Ses recherches se concentrent principalement sur les compétences interculturelles dans l'enseignement supérieur, et sur les relations germano-polonaises.

Formation universitaire : PhD « Médiation interculturelle dans la zone frontalière germano-polonaise » à l'université européenne Viadrina de Francfort-sur-l'Oder. Mastère : langue et littérature françaises et italiennes ; littérature contemporaine allemande; université Albert-Ludwig de Fribourg ; Università degli Studi di Urbino (Italie) ; université de la Sorbonne, Paris.

Ian Law

Dr Ian Law (BA, PhD, Université de Liverpool) est le fondateur et le directeur du CERS (Centre for Ethnicity and Racism Studies) et est chargé d'enseignement à l'Institut de sociologie et de politique sociale de l'université de Leeds.

Ses principaux ouvrages : *Racism Ethnicity and Social Policy* (Harvester, 1996), *Race in the British News* (Palgrave, 2002), *Institutional Racism in Higher Education* (Trentham Press, 2004, avec Turney et Phillips), *Racist Futures* (Ethnic and Racial Studies, 2007, avec Sayyid), *Racism, Postcolonialism, Europe* (Liverpool University Press, 2008, avec Huggan) et *Racism and Ethnicity, a global analysis* (Pearson, 2009). Voir également ses conclusions sur un projet d'innovation du HEFCE, *Building the Anti-Racist HEI: a toolkit*, www.leeds/cers/toolkit/toolkit.htm, (2002, avec Turney et Phillips).

Anne-Marie Mallet

Anne-Marie Mallet est maître de conférences habilitée à diriger des recherches en histoire du droit à la faculté de droit de l'université Paris Descartes. Elle exerce des fonctions d'enseignante et assure des responsabilités de nature administrative et politique en tant que chargée des affaires européennes et des relations internationales de l'Université depuis 1999.

Après des études de droit brillamment conduites à la faculté de Montpellier, où elle a soutenu sa thèse de doctorat d'Etat (1977) sur l'étude du droit de la famille dans le Midi de la France au Moyen Age. D'abord en poste à Montpellier comme assistante, elle a obtenu à Rouen son premier poste de maître assistante. Elle enseigne comme maître de conférence à Paris V depuis 1995.

Elle a exercé différentes responsabilités universitaires : direction du centre de télé-enseignement de l'université de Rouen puis vice-présidence du conseil d'administration de cette université. Elle est actuellement membre du conseil de faculté de

la faculté de droit et du Conseil scientifique de l'université. Elle a siégé au Conseil national des universités (CNU) comme membre nommé jusqu'en 2007. Elle est expert européen pour les programmes de formation (LLP).

Ses principales publications se sont intéressées à l'histoire du droit médiéval et à sa formation, mais également à l'histoire du travail et des relations sociales (XIX^e s.), et à l'histoire de la justice (XIX^e s.).

Sa dernière publication : « La responsabilité des juges au XIX^e siècle », in numéro « Juger les juges » de la revue *Histoire de la justice* (direction R. Badinter).

A.-M. Mallet est commandeur dans l'ordre des Palmes académiques

Enric Olivé-Serret

Titulaire d'un doctorat en histoire et prix de doctorat à l'Université autonome de Barcelone (1977), Enric Olivé-Serret est actuellement professeur d'histoire contemporaine à l'université de Tarragone (Catalogne, Espagne) et directeur du mastère européen officiel Etudes culturelles méditerranéennes et gestion de conflits internationaux.

Il est également directeur de la chaire du Dialogue interculturel pour la Méditerranée et secrétaire exécutif de l'Euromed Permanent University Forum dont font partie plus de 90 universités et institutions de la région euro-méditerranéenne.

De 1990 à 1993, Enric Olivé-Serret a rempli la fonction de directeur du musée d'Histoire de Tarragone ; l'ensemble archéologique de Tarragone est inscrit sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco.

Edo Poggia

Le docteur Edo Poggia est professeur à l'USI/faculté des sciences de la communication dont il a été le doyen de 2002 à 2004, et directeur de l'ICIEF (Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa).

Responsable pédagogique des Bachelor et Master en communication institutionnelle et communication formative, il est également directeur scientifique des Executive Master en communication interculturelle et en gestion de la formation.

Auparavant, il fut président de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (Université professionnelle de la Suisse italienne), directeur du Centre d'études de la science et de la technologie de Berne et secrétaire général du Conseil suisse de la science. Il enseigne dans les universités de Genève et de Neuchâtel

Il possède un doctorat en sociologie (Neuchâtel) et un diplôme d'ingénieur (électronique) délivré à l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich. Ses principaux domaines d'intérêt sont la communication interculturelle, la politique et le management de la formation.

Fatou Sarr

Fatou Sarr est chercheur à l'Institut fondamental de l'Afrique noire (Ifan), université Cheik Anta Diop, depuis 1999 et elle y dirige le laboratoire Genre et Recherche scientifique qu'elle a mis en place en 2004. Auparavant, elle a enseigné aux facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, en Belgique, de 1985 à 1991. Elle a une formation pluridisciplinaire : titulaire d'un doctorat en anthropologie et sociologie politique de l'université de Paris VIII, d'un PhD en service social (option en politiques sociales) de l'université Laval (Ville de Québec, Canada), d'un DEA (diplôme d'étude approfondie) en sciences de l'environnement de l'Université de Dakar, et d'une maîtrise en économie de développement de l'université d'Aix-Marseille II (France).

Auteur de plusieurs publications et articles sur l'entrepreneuriat féminin, les questions du genre, les mouvements sociaux, elle est aussi experte internationale pour les institutions des Nations Unies depuis plus de dix ans et a appuyé une quinzaine de pays africains pour des formations en genre, l'élaboration des stratégies nationales sur le genre, la formation ou l'évaluation de programmes.

Ancien membre du Haut Conseil de l'audiovisuel du Sénégal, elle est aussi très active dans les organisations de la société civile. Le site web : www.senggenre-ucad.org donne de plus amples informations sur les missions de recherche et de formation de son laboratoire.

Bernd Wächter

Bernd Wächter est directeur de l'Association de coopération académique. Ses précédentes charges incluent celles de chef de la Section des programmes européens auprès du Service des échanges universitaires d'Allemagne (DAAD) et de chef de service pour Erasmus au bureau d'assistance technique Socrates et Jeunesse. Bernd Wächter est un expert internationalement reconnu dans le domaine de la mobilité universitaire et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et fait partie du Groupe de travail de Bologne sur la dimension mondiale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Parmi ses publications figurent Wächter, Bernd & Maiworm, Friedhelm, *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, Bonn, Lemmens, 2008, et Bernd Wächter (sous la direction de), *Higher Education in a Changing Environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*, Bonn, Lemmens, 2004.

Annexe I : Livre blanc sur le dialogue interculturel

Délégués des Ministres

Documents CM

CM(2008)30 final 2 mai 2008

118^e Session du Comité des Ministres
(Strasbourg, 7 mai 2008)

Livre blanc sur le dialogue interculturel

« Vivre ensemble dans l'égalité »

Le dialogue – Élément clé pour l'avenir de l'Europe

La gestion démocratique d'une diversité culturelle grandissante en Europe – ancrée dans l'histoire de notre continent et amplifiée par la mondialisation – est devenue, depuis quelques années, une priorité. Comment répondre à la diversité ? Quelle est notre vision de la société de demain ? S'agit-il d'une société où les individus vivront dans des communautés séparées, caractérisées au mieux par la coexistence de majorités et de minorités aux droits et responsabilités différenciés, vaguement reliées entre elles par l'ignorance mutuelle et les stéréotypes ? Ou, au contraire, nous représentons-nous une société dynamique et ouverte, exempte de toute discrimination et profitable à tous, qui privilégiera l'intégration de tous les individus dans le plein respect de leurs droits fondamentaux ? Le Conseil de l'Europe croit que le respect et la promotion de la diversité culturelle sur la base des valeurs qui sont le fondement de l'Organisation sont des conditions essentielles du développement de sociétés fondées sur la solidarité.

Le « Livre blanc sur le dialogue interculturel » présenté ici affirme avec force, au nom des gouvernements des 47 Etats membres du Conseil de l'Europe, que notre avenir commun dépend de notre capacité à protéger et développer les droits de l'homme, tels qu'entérinés dans la Convention européenne des droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit, et à promouvoir la compréhension mutuelle. Il défend l'idée que la démarche interculturelle offre un modèle de gestion de la diversité culturelle ouvert sur l'avenir. Il propose une conception reposant sur la dignité humaine de chaque individu (ainsi que sur l'idée d'une humanité commune et d'un destin commun). S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu.

Le dialogue interculturel a un rôle important à jouer à cet égard. Il nous sert, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées.

Le dialogue interculturel ne peut se développer que si certaines conditions préalables sont réunies. Le Livre blanc explique que, pour faire progresser le dialogue interculturel, il faut adapter à de nombreux égards la gouvernance démocratique de la diversité culturelle ; renforcer la citoyenneté démocratique et la participation ; enseigner et développer les compétences interculturelles ; créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou étendre ceux qui existent ; il faut enfin donner au dialogue interculturel une dimension internationale.

Le Livre blanc s'appuie sur les fondements solides de l'acquis du Conseil de l'Europe. Il tient compte de l'ensemble des informations recueillies lors de la consultation de nombreuses parties prenantes, y compris de partenaires non européens, organisée en 2007. Il est donc, à bien des égards, un produit du débat démocratique qui est au cœur du dialogue interculturel lui-même.

Le Livre blanc répond au besoin toujours plus fort de préciser dans quelle mesure le dialogue interculturel peut contribuer à valoriser la diversité tout en maintenant la cohésion sociale. Il vise à fournir un cadre conceptuel et un guide aux décideurs politiques et aux praticiens. Le dialogue interculturel ne peut, toutefois, être prescrit par la loi ; il doit rester une invitation ouverte à mettre en œuvre les principes fondamentaux définis dans le présent document, à appliquer, de manière flexible, les différentes recommandations énumérées ici et à participer au débat actuel sur la future organisation de la société.

Le Conseil de l'Europe est intimement convaincu qu'il est de notre responsabilité commune à tous de construire une société dans laquelle nous puissions vivre ensemble, dans l'égalité.

Table des matières

1. Introduction	163
1.1. Le Conseil de l'Europe et le dialogue interculturel	163
1.2. Processus du Livre blanc	163
1.3. Principales préoccupations	164
1.4. Termes clés	166
2. Accueillir la diversité culturelle	167
2.1. Pluralisme, tolérance et dialogue interculturel	167
2.2. Egalité de la dignité humaine	168
2.3. Normes et instruments : le travail accompli par le Conseil de l'Europe en cinq décennies	168
2.4. Les risques du non-dialogue	170
3. Cadre conceptuel	171
3.1. La notion de dialogue interculturel	171
3.2. Construction de l'identité dans un environnement multiculturel ...	172
3.3. Précédentes approches de la diversité culturelle	173
3.4. Les conditions du dialogue interculturel	174
3.4.1. Droits de l'homme, démocratie et primauté du droit	174
3.4.2. Egale dignité et respect mutuel	175
3.4.3. Egalité entre les sexes	175
3.4.4. Faire tomber les barrières qui empêchent le dialogue interculturel ..	176
3.5. Dimension religieuse	176
4. Cinq approches d'action politique pour promouvoir le dialogue interculturel	178
4.1. Gouvernance démocratique de la diversité culturelle	179
4.1.1. Une culture politique qui valorise la diversité	179
4.1.2. Droits de l'homme et libertés fondamentales	180
4.1.3. De l'égalité des chances à l'égale jouissance des droits	181
4.2. Citoyenneté démocratique et participation	182
4.3. Apprendre et enseigner les compétences interculturelles	183
4.3.1. Des domaines de compétences clés : la citoyenneté démocratique, l'apprentissage des langues, l'histoire	183
4.3.2. Enseignement primaire et secondaire	184
4.3.3. Enseignement supérieur et recherche	185
4.3.4. Apprentissage non formel et informel	186
4.3.5. Le rôle des éducateurs	186
4.3.6. L'environnement familial	187

4.4. Espaces de dialogue interculturel	187
4.5. Le dialogue interculturel dans les relations internationales	189
5. Recommandations et orientations de politique générale pour l'action future : la responsabilité partagée des principaux acteurs	191
5.1. Gouvernance démocratique de la diversité culturelle	191
5.2. Citoyenneté démocratique et participation	196
5.3. Apprendre et enseigner les compétences interculturelles	198
5.4. Espaces de dialogue interculturel	202
5.5. Le dialogue interculturel dans les relations internationales	203
6. La voie à suivre	206
Annexe 1 – Sélection de conventions, déclarations, recommandations et autres textes de référence du Conseil de l'Europe relatifs au dialogue interculturel	207
Conventions européennes sélectionnées	207
Déclarations des Sommets, Conférences ministérielles et Comité des Ministres	209
Recommandations du Comité des Ministres	211
Recommandations et résolutions de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe	214
Recommandations, résolution et déclaration du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe	216
Recommandations et déclaration de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI)	217
Annexe 2 – Liste des abréviations	218

1. Introduction

1.1. Le Conseil de l'Europe et le dialogue interculturel

La promotion du dialogue interculturel contribue à la mission essentielle du Conseil de l'Europe, qui est de préserver et promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Le 1^{er} Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres (1993), qui affirmait que la diversité culturelle était caractéristique du riche patrimoine européen et que la tolérance garantissait une société ouverte, a conduit à l'élaboration de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995), à la création de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, et au lancement de la campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance (« Tous différents, tous égaux »).

Le 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (2005) a identifié le dialogue interculturel (y compris sa dimension religieuse) comme moyen de promouvoir la prise de conscience, la compréhension, la réconciliation et la tolérance, tout en prévenant les conflits et d'assurer l'intégration et la cohésion de la société. Cette position est exposée en détail dans la « Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel », adoptée par les ministres de la Culture plus tard cette même année, qui proposait l'élaboration d'un Livre blanc sur le dialogue interculturel.

1.2. Processus du Livre blanc

Le Comité des Ministres, lors d'une réunion en mai 2006, a précisé que le Livre blanc sur le dialogue interculturel devait identifier les moyens de promouvoir un dialogue interculturel renforcé dans et entre les sociétés européennes, ainsi qu'un dialogue entre l'Europe et ses voisins. Il devait également donner des indications en matière d'outils analytiques et méthodologiques ainsi que sur les normes à appliquer. Le Livre blanc s'adresse aux responsables politiques et aux administrateurs, aux éducateurs et aux médias, ainsi qu'aux organisations de la société civile, et notamment aux communautés religieuses et de migrants, aux organisations de jeunesse et aux partenaires sociaux.

Une consultation de grande ampleur sur le dialogue interculturel a été engagée entre janvier et juin 2007 sur décision du Comité des Ministres. Cette consultation a inclus notamment tous les comités directeurs concernés, les membres de l'Assemblée parlementaire et du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux, ainsi que d'autres organes du Conseil de l'Europe, dont la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI), le Comité européen des droits sociaux, la « Task Force » de haut niveau sur la cohésion sociale et le commissaire aux droits de l'homme. Des questionnaires ont été envoyés à tous les Etats membres, aux membres de l'Assemblée parlementaire et du Congrès, ainsi qu'aux représentants

des communautés religieuses, des communautés de migrants et des organisations non gouvernementales, culturelles et autres. Le Secrétariat du Conseil de l'Europe a, par ailleurs, organisé (ou coorganisé) des manifestations avec des organisations non gouvernementales de migrants, de femmes et de jeunes, avec des journalistes et des organisations du secteur des médias, ainsi qu'avec des institutions internationales. Une version initiale du Livre blanc a été soumise à l'examen minutieux de parties prenantes sélectionnées au cours de « réunions de retour d'information »⁴⁰ et présentée lors d'une conférence régionale informelle des ministres responsables des affaires culturelles⁴¹.

Ce processus a mis en évidence un grand intérêt. Le Conseil de l'Europe remercie d'ailleurs vivement toutes les personnes et institutions qui ont participé si généreusement au débat. La consultation a révélé que, compte tenu de ses fondements normatifs et de sa riche expérience, le Conseil de l'Europe était bien placé pour mener une telle initiative. Elle a également suscité de très nombreuses suggestions sur le contenu même du Livre blanc.

Les pages qui suivent s'appuient sur les fondements solides que constitue l'acquis du Conseil de l'Europe, notamment la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres normes fondamentales. Il tient compte des très nombreuses informations recueillies au cours de la consultation. Il est donc, à bien des égards, un produit du débat démocratique qui est au cœur du dialogue interculturel lui-même. Dans un souci de lisibilité, les idées contenues dans ce Livre blanc ne sont pas attribuées à l'une ou l'autre des parties prenantes consultées, car nombre d'entre elles ont été avancées par plusieurs organisations.

Les très nombreux documents associés au processus du Livre blanc peuvent être consultés sur le site internet du Conseil de l'Europe et dans les publications correspondantes, et en particulier dans les analyses des réponses fournies par les Etats membres, par les organisations non gouvernementales et par les communautés religieuses au questionnaire sur le dialogue interculturel, ainsi que dans les monographies sur le dialogue interculturel consacrées à certaines questions particulières (éducation, médias) ou à certains acteurs particuliers (jeunes, migrants). D'autres documents, dont une série de « Questions les plus fréquemment posées » et des articles de presse, sont disponibles en version imprimée et sur le site internet.

1.3. Principales préoccupations

Lors de la consultation, une idée est souvent revenue : **les approches traditionnelles de la gestion de la diversité culturelle ne sont plus adaptées** aux sociétés qui connaissent un niveau de diversité sans précédent et en constant développement. Les réponses aux questionnaires transmis aux Etats membres montrent en particulier que l'approche privilégiée jusqu'à peu de l'action publique en ce domaine – résumée sous le terme de « communautarisme » – s'est révélée inadéquate. Pour autant, il ne

40. Strasbourg, Stockholm et Moscou (septembre-octobre 2007).

41. Belgrade, 8 et 9 novembre 2007.

semble pas que l'on souhaite revenir à l'époque où l'assimilation était de mise. Une nouvelle stratégie est nécessaire pour parvenir à des sociétés inclusives, celle du dialogue interculturel.

Toutefois, le sens de l'expression « dialogue interculturel » est resté pour le moins imprécis. Le document de consultation invitait les parties interrogées à proposer une définition, ce qu'elles ont été peu disposées à faire, notamment parce que le dialogue interculturel n'est pas une nouvelle norme immuable, simple à définir et applicable en tant que telle à toutes les situations concrètes. Cette réticence a également révélé une **véritable incertitude quant à la signification concrète du dialogue interculturel**.

Les parties qui ont répondu aux questionnaires et celles qui ont participé aux consultations s'accordent toutefois à reconnaître que **les principes universels**, tels que ceux promus par le Conseil de l'Europe, **servent de référence morale**. Ces principes offrent le cadre nécessaire à une culture de la tolérance et définissent clairement ses limites, en particulier à l'égard de toute forme de discrimination et d'actes d'intolérance. Les traditions culturelles, qu'elles soient « majoritaires » ou « minoritaires », ne peuvent primer sur les principes et valeurs, tels qu'ils s'expriment dans la Convention européenne des droits de l'homme et dans d'autres instruments du Conseil de l'Europe portant sur les droits civils et politiques, sociaux, économiques et culturels.

Les parties consultées ont souligné, tout particulièrement, que l'égalité entre les sexes constitue un préalable non négociable au dialogue interculturel, qui doit prendre en compte à la fois l'expérience des femmes et celle des hommes. La question de l'égalité a d'ailleurs été soulevée à de nombreuses reprises : **vivre ensemble dans une société diversifiée n'est possible que si nous pouvons vivre ensemble dans l'égalité**. Ce point a été clairement énoncé par les gouvernements, par les organisations non gouvernementales (ONG) en général, ainsi que par les associations de migrants.

Il est apparu qu'**aucune sphère ne devrait se soustraire** à l'organisation d'un dialogue interculturel, qu'il s'agisse des quartiers, des lieux de travail, du système éducatif et des institutions correspondantes, de la société civile et en particulier du secteur de la jeunesse, ou encore des médias, du monde des arts ou de la sphère politique. Tous les acteurs – ONG, communautés religieuses, partenaires sociaux ou partis politiques – sont concernés, tout comme les individus. Et chaque niveau de gouvernance – local, régional, national et international – est impliqué dans la gestion démocratique de la diversité culturelle.

Enfin et plus concrètement, la consultation a mis en évidence le **grand nombre de bonnes pratiques** déjà accumulées. Il convient à présent de les synthétiser et de les diffuser, afin de surmonter les réticences et de reproduire les expériences positives. Si l'on peut tirer un enseignement unique de la consultation, c'est que la nécessité du dialogue interculturel restera pertinente pour de nombreuses années.

1.4. Termes clés

Le Livre blanc sur le dialogue interculturel, qui reprend en général la terminologie élaborée par le Conseil de l'Europe et d'autres institutions internationales, présente certains concepts qui nécessitent d'être définis. Dans ce Livre blanc,

- le *dialogue interculturel* est 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 (voir la section 3). Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde ;
- le *communautarisme* (comme l'« assimilationnisme »), désigne une approche politique spécifique (voir la section 3), alors que les termes *multiculturalité* et *diversité culturelle* traduisent l'existence empirique de différentes cultures et leur capacité à interagir dans un espace et au sein d'une organisation sociale donnés ;
- la *cohésion sociale*, telle que définie par le Conseil de l'Europe, désigne la capacité d'une société à garantir le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant les polarisations. Une société cohésive est une communauté solidaire d'individus libres poursuivant ces objectifs communs par des moyens démocratiques ;
- les *parties prenantes* sont tous les individus et les groupes minoritaires ou majoritaires qui sont concernés par le dialogue interculturel et jouent un rôle important à cet égard, à savoir, plus particulièrement, les responsables des pouvoirs publics et des parlements de tous niveaux, les collectivités locales et régionales, les organisations de la société civile, les communautés de migrants et les communautés religieuses, les organisations culturelles et de médias, les journalistes et les partenaires sociaux ;
- les *autorités publiques* regroupent le gouvernement du pays, ainsi que les organes politiques et les administrations au niveau local, régional et central. Ce terme couvre également les conseils municipaux et autres collectivités locales, de même que les personnes physiques ou morales relevant du droit privé qui remplissent des fonctions publiques ou exercent une autorité administrative ;
- l'*intégration* (intégration sociale, inclusion) désigne un processus à double sens et l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique. Ce terme recouvre tous les aspects du développement social et toutes les politiques. L'intégration exige de protéger les faibles, mais également de jouir du droit d'être différent, de créer et d'innover⁴². Des politiques d'intégration efficaces sont nécessaires

42. Programme d'action adopté lors du Sommet mondial pour le développement social de 1995.

afin que les immigrés puissent participer pleinement à la vie du pays d'accueil. Les immigrants doivent, comme tout un chacun, se conformer aux lois et respecter les valeurs fondamentales des sociétés européennes et leur patrimoine culturel. Les stratégies d'intégration doivent nécessairement couvrir tous les domaines de la société et inclure les aspects sociaux, politiques et culturels. Elles doivent respecter la dignité des immigrés, leur identité distincte, et en tenir compte dans l'élaboration des politiques ;

- les *mesures positives* destinées à combler les inégalités liées à l'origine raciale ou ethnique, au sexe ou à d'autres caractéristiques protégées d'une personne visent à promouvoir une égalité pleine et effective, ainsi que la jouissance et l'exercice des droits de l'homme dans des conditions d'égalité.

Il n'y a pas de définition juridique admise au niveau international de la notion de *minorité*. Dans le contexte du Livre blanc, ce terme est compris comme désignant des personnes, y compris les migrants, appartenant à des groupes moins nombreux que le reste de la population, qui se caractérisent par leur identité, notamment leur ethnie, leur culture, leur religion ou leur langue.

2. Accueillir la diversité culturelle

2.1. Pluralisme, tolérance et dialogue interculturel

La diversité culturelle n'est pas un phénomène nouveau. L'Europe garde dans son tissu les multiples traces des migrations intracontinentales, des redécoupages de frontières, du colonialisme et des empires multinationaux. Au cours des derniers siècles, nos sociétés basées sur les principes du pluralisme politique et de la tolérance nous ont permis de vivre avec la diversité, sans créer de risques inacceptables pour la cohésion sociale.

Depuis quelques dizaines d'années, la diversification culturelle s'est accélérée. L'Europe a attiré des migrants et des demandeurs d'asile du monde entier à la recherche d'une vie meilleure. La mondialisation a comprimé l'espace et le temps à une échelle sans précédent. Les révolutions dans le domaine des télécommunications et des médias, notamment à la suite de l'émergence de nouveaux services de communication tels qu'internet, ont rendu les systèmes culturels nationaux de plus en plus perméables. En outre, le développement des transports et du tourisme a mis en contact direct un nombre jamais atteint de personnes, multipliant ainsi les possibilités de dialogue interculturel.

Dans ce contexte, le pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture sont plus importants que jamais⁴³. La Cour européenne des droits de l'homme a reconnu que le « pluralisme repose sur la reconnaissance et le respect véritables de la diversité

43. Concernant l'importance du pluralisme, de la tolérance et de l'ouverture d'esprit dans les sociétés démocratiques, voir par exemple *Handyside c. le Royaume-Uni*, arrêt du 7 décembre 1976, série A, n°24, § 49.

et de la dynamique des traditions culturelles, des identités ethniques et culturelles, des convictions religieuses, et des idées et concepts artistiques, littéraires et socio-économiques » et qu'« une interaction harmonieuse entre personnes et groupes ayant des identités différentes est essentielle à la cohésion sociale »⁴⁴.

Le pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture peuvent toutefois ne pas suffire : il convient de prendre des mesures proactives, structurées et largement partagées visant à gérer la diversité culturelle. Le dialogue interculturel est un instrument essentiel à cet égard, sans lequel il sera difficile de préserver la liberté et le bien-être de tous les individus vivant sur notre continent.

2.2. Egalité de la dignité humaine

La diversité ne contribue pas seulement à la vitalité culturelle ; elle peut également favoriser l'amélioration des performances sociales et économiques. En effet, la diversité, la créativité et l'innovation créent un « cercle vertueux », alors que les inégalités peuvent se renforcer mutuellement, générant des conflits qui menacent la dignité humaine et le bien-être social. Quel est alors l'élément qui pourrait servir de « liant » entre les populations qui vivent sur notre continent ?

Les valeurs démocratiques prônées par le Conseil de l'Europe sont universelles ; en soi, elles ne sont pas spécifiquement européennes. Cependant, à la suite de ce qu'elle a vécu au XX^e siècle – le déni d'humanité –, l'Europe a été amenée à croire tout particulièrement en la valeur fondatrice de la dignité humaine de chaque individu. C'est ainsi que les « Etats-nations » ont mis en place, depuis la seconde guerre mondiale, un système transnational, toujours plus riche, de protection des droits de l'homme, accessible à tous (et pas seulement aux citoyens des pays). Ce corpus de droits humains reconnaît la dignité de chaque être humain au-delà des droits dont les individus jouissent en tant que citoyens d'un Etat particulier.

Ce corpus de droits humains reconnaît notre humanité commune et l'individualité particulière de chacun. L'assimilation, c'est-à-dire l'unité sans diversité, entraînerait une homogénéisation forcée et une perte de vitalité, tandis que la diversité, si elle n'est pas soumise au principe d'humanité commune et à un principe de solidarité, rend impossible la reconnaissance réciproque et l'inclusion sociale. S'il faut construire une identité commune, celle-ci doit reposer sur des valeurs d'hospitalité envers l'autre et de respect de l'égale dignité de chaque individu. Le dialogue et la communication avec les autres sont des éléments intrinsèques de ces valeurs.

2.3. Normes et instruments : le travail accompli par le Conseil de l'Europe en cinq décennies⁴⁵

Le consensus fort qui existe en Europe autour de certaines valeurs est clairement démontré par les différents instruments du Conseil de l'Europe, à savoir les conven-

44. *Gorzelik et autres c. Pologne* (Grande Chambre), arrêt n° 44158/98 du 17 février 2004.

45. Voir en annexe 1 le tableau reprenant l'état des ratifications des instruments conventionnels clés.

tions et accords qui font intervenir l'ensemble ou certains des Etats membres, ainsi que les recommandations, les déclarations et les avis.

La *Convention européenne des droits de l'homme* (1950) incarnait l'engagement pris après la guerre de respecter la dignité humaine. Elle a entraîné la création de la Cour européenne des droits de l'homme dont la jurisprudence interprète la Convention à la lumière des conditions actuelles. Le *Protocole n° 12 à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* (2000) contenait une interdiction généralisée de discrimination. La Charte sociale européenne (adoptée en 1961 et révisée en 1996) énonce clairement que les droits sociaux qu'elle définit doivent être appliqués à tous sans discrimination. La *Déclaration sur l'égalité des femmes et des hommes* (1988) a affirmé que la discrimination fondée sur le sexe dans tout domaine constitue une entrave à la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits de la personne humaine et des libertés fondamentales. Le droit des travailleurs migrants à un traitement qui ne soit pas moins favorable que celui dont bénéficient les nationaux des Etats membres est, quant à lui, expressément reconnu dans la *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant* (1977).

La *Convention culturelle européenne* (1954) reconnaît à la fois le « patrimoine culturel commun » du continent et la nécessité de l'apprentissage interculturel, tandis que la *Convention européenne sur la télévision transfrontière* (1989) souligne l'importance de la radiodiffusion pour le développement de la culture et la libre formation des opinions. La *Convention-cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société* (2005) définit, quant à elle, comment la connaissance de ce patrimoine peut favoriser la confiance et la compréhension.

La promotion et la protection de la diversité dans un esprit de tolérance sont au cœur de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) et de la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (1995). La *Convention-cadre européenne sur la coopération transfrontalière des collectivités ou autorités territoriales* (1980), la *Convention sur la participation des étrangers à la vie publique au niveau local* (1992) et la *Charte européenne sur la participation des jeunes à la vie locale et régionale* (2003, révisée) traitent de la participation à la vie publique à l'échelle locale, au même titre que le travail du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe, notamment sa *Déclaration de Stuttgart* sur l'intégration des « étrangers » (2003). La *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* du Conseil de l'Europe et de l'Unesco (1997) interdit de prendre en compte des facteurs externes, tels que les convictions, les opinions et le statut des candidats dans la reconnaissance de leurs qualifications.

Avant la *Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel* (2005), les ministres de la Culture avaient déjà défini le dialogue interculturel comme un thème de travail dans la *Déclaration d'Opatija* (2003), tandis que leurs homologues du secteur de l'éducation avaient examiné la question de l'éducation interculturelle dans la *Déclaration d'Athènes*

(2003). Lors de leur réunion à Budapest en 2005, les ministres européens responsables de la jeunesse ont donné la priorité à l'éducation aux droits de l'homme, à la solidarité mondiale, à la transformation des conflits et à la coopération interreligieuse. Depuis les années 1980, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a en outre adopté un large éventail de recommandations et de résolutions, et tenu des auditions et des débats sur différents aspects du dialogue interculturel et interreligieux⁴⁶. Le Plan d'action adopté lors du 3^e Sommet des chefs d'Etats et de gouvernement a lancé le développement de stratégies de gestion et de promotion de la diversité culturelle assurant en même temps la cohésion de nos sociétés et a encouragé le dialogue interculturel, y compris sa dimension religieuse.

Le Conseil de l'Europe agit également en tant qu'organisation intergouvernementale et dispose d'une influence dans le reste du monde par le biais de mécanismes de suivi, de programmes d'action, ainsi que par la promotion de certaines politiques et la coopération avec ses partenaires internationaux. La *Commission européenne contre le racisme et l'intolérance* (ECRI) constitue un instrument important à cet égard ; l'ECRI assure un suivi des phénomènes de racisme et de toutes les formes d'intolérance et de discrimination y relatives dans les Etats membres, élabore des recommandations de politique générale et collabore avec les organisations de la société civile afin de sensibiliser le public. L'ECRI entretient des contacts réguliers avec le Secrétariat du Comité des Nations Unies pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD), le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme (BIDDH) de l'OSCE et l'Agence des droits fondamentaux (ADF) de l'Union européenne. Plus généralement, le *commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe* joue un rôle important en promouvant l'éducation et la sensibilisation aux droits de l'homme ainsi que le respect de ces droits. La *Commission européenne pour la démocratie par le droit* (« Commission de Venise »), un organe consultatif du Conseil de l'Europe sur les questions constitutionnelles, a joué un rôle prépondérant dans l'adoption de Constitutions conformes aux standards du patrimoine constitutionnel européen et s'est fréquemment exprimée au sujet des droits des minorités. Le « Centre Nord-Sud » est devenu un lieu important de dialogue entre les cultures et une passerelle entre l'Europe et ses régions voisines.

2.4. Les risques du non-dialogue

Les risques du non-dialogue doivent être pleinement appréciés. L'absence de dialogue contribue largement à développer une image stéréotypée de l'autre, à établir un climat de méfiance mutuelle, de tension et d'anxiété, à prendre les minorités comme boucs émissaires et, plus généralement, à favoriser l'intolérance et la discrimination. La disparition du dialogue au sein des sociétés et entre elles peut dans certains cas offrir un terrain favorable à l'émergence et à l'exploitation par certains de l'extrémisme, voire du terrorisme. Le dialogue interculturel, y compris au niveau international, est indispensable entre voisins.

46. Les références des recommandations pertinentes de l'Assemblée parlementaire figurent en annexe 1.

Fermer la porte à un environnement présentant une grande diversité peut offrir une sécurité illusoire. Se replier dans le confort rassurant, en apparence, d'une communauté exclusive peut conduire à un conformisme étouffant. L'absence de dialogue prive tout un chacun du bénéfice de nouvelles ouvertures culturelles, qui sont nécessaires au développement personnel et social dans le contexte de la mondialisation. Des communautés isolées et repliées sur elles-mêmes créent un climat qui est souvent hostile à l'autonomie individuelle et au libre exercice des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

L'absence de dialogue ne tient pas compte des enseignements tirés de l'héritage culturel et politique de l'Europe. Les périodes pacifiques et productives de l'histoire de l'Europe ont toujours été marquées par une forte volonté de communiquer avec nos voisins et de coopérer au-delà de nos frontières. Le manque d'ouverture envers les autres a trop souvent engendré des catastrophes humaines. Seul le dialogue permet de vivre dans l'unité et la diversité.

3. Cadre conceptuel

3.1. La notion de dialogue interculturel

Pour les besoins de ce Livre blanc, le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables. Le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses. Il favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre.

Le dialogue interculturel peut servir plusieurs objectifs, dans le cadre de l'objectif primordial qui est de promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Le dialogue interculturel est une caractéristique essentielle des sociétés inclusives dans lesquelles aucun individu n'est marginalisé, ni exclu. Il est un puissant instrument de médiation et de réconciliation : par un engagement essentiel et constructif au-delà des clivages culturels, il répond aux préoccupations relatives à la fragmentation sociale et à l'insécurité, tout en favorisant l'intégration et la cohésion sociale. Dans ce contexte, la liberté de choix, la liberté d'expression, l'égalité, la tolérance et le respect mutuel de la dignité humaine sont des principes fondamentaux. La réussite du dialogue interculturel exige un grand nombre des comportements qui sont favorisés par une culture démocratique, à savoir l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser les autres exprimer leur point de vue, la capacité de résoudre les conflits par des moyens pacifiques et l'aptitude à

reconnaître le bien fondé des arguments de l'autre. Il contribue au développement de la stabilité démocratique et à la lutte contre les préjugés et les stéréotypes dans la vie publique et le discours politique et à faciliter le développement d'alliances entre communautés culturelles et religieuses, et peut ainsi aider à prévenir ou atténuer les conflits – y compris dans les situations de post-conflits et les « conflits gelés ».

Il n'est pas question d'apporter des solutions simples ou toutes faites. Le dialogue interculturel n'est pas la panacée, ni la réponse à toutes les interrogations, et force est de reconnaître que sa portée peut être limitée. On fait souvent remarquer, à juste titre, que dialoguer avec qui refuse le dialogue est impossible, même si cela ne dispense pas les sociétés ouvertes et démocratiques de leur obligation de proposer constamment des possibilités de dialoguer. En revanche, dialoguer avec qui est prêt à dialoguer mais ne partage pas – ou pas entièrement – « nos » valeurs peut être le point de départ d'un processus d'interaction plus long, à l'issue duquel il est tout à fait possible de s'entendre sur l'importance et sur la mise en application concrète des valeurs des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit.

3.2. Construction de l'identité dans un environnement multiculturel

La dignité humaine de l'individu est à la base de la société. L'individu n'est cependant pas en tant que tel un acteur social homogène. Par définition, notre identité n'est pas ce qui nous rend semblable à autrui mais ce qui nous en distingue dans notre individualité. L'identité est un ensemble d'éléments, complexe et sensible aux contextes.

Le libre choix de sa culture est fondamental ; c'est un élément constitutif des droits de l'homme. Tout individu peut, simultanément ou à diverses périodes de son existence, faire le choix d'adhérer à plusieurs systèmes de référence culturels différents. Même si chaque individu est, dans une certaine mesure, le produit de son héritage et de ses origines sociales, dans les démocraties modernes contemporaines, tout un chacun peut enrichir son identité en optant pour une multiple appartenance culturelle. Nul ne devrait être enfermé, contre son gré, dans un groupe, une communauté, un système de pensée ou une vision du monde ; toute personne devrait, au contraire, être libre de renoncer à des choix du passé et de faire de nouveaux choix, dès lors que ceux-ci sont conformes aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit. L'ouverture et le partage réciproques sont des composantes de la pluriappartenance culturelle. L'un et l'autre constituent les règles de coexistence entre des individus et des groupes, qui sont libres de pratiquer les cultures de leur choix, dans la seule limite du respect des autres.

Ainsi le dialogue interculturel est important pour gérer la pluriappartenance culturelle dans un environnement multiculturel. C'est un outil qui permet de trouver constamment un nouvel équilibre identitaire, qui répond aux nouvelles ouvertures ou expériences et ajoute à l'identité de nouvelles dimensions sans perdre ses propres racines. Le dialogue interculturel nous aide à éviter les écueils des politiques identitaires et à rester ouverts aux exigences des sociétés modernes.

3.3. Précédentes approches de la diversité culturelle

A l'apogée de l'« Etat-nation » en Europe, entre 1870 environ et 1945, une idée prédominait selon laquelle tous les individus vivant à l'intérieur des frontières d'un Etat devaient s'assimiler au modèle de vie dominant, lequel servait de base à la socialisation des générations suivantes, notamment par le biais de rituels nationaux, voire parfois nationalistes. Toutefois, au cours des derniers siècles, l'Europe a également connu d'autres expériences plus probantes, par exemple lors de certaines périodes de l'histoire de l'Europe centrale et orientale, qui nous aident à comprendre comment des cultures et religions différentes ont pu coexister paisiblement dans la tolérance et le respect mutuels.

Dans ce qui est devenu la partie occidentale de l'Europe divisée de l'après-guerre, l'expérience de l'immigration a été associée à une nouvelle conception de l'ordre social connue sous le nom de communautarisme. Ce modèle préconisait la reconnaissance politique de ce qui était perçu comme un système de valeurs différent (celui des communautés minoritaires), au même titre que celui de la majorité « d'accueil ». Bien que s'éloignant ostensiblement du modèle de l'assimilation, le communautarisme partageait souvent la même conception schématique d'une société figée dans une opposition entre majorité et minorité ; il ne s'en distinguait qu'en défendant la séparation de la minorité plutôt que son assimilation à la majorité.

La *Déclaration d'Opatija* (2003) a rejeté ce paradigme. Définissant la « diversité culturelle », elle a affirmé que « ce principe ne peut être appliqué exclusivement en termes de "majorité" ou de "minorité", car ce schéma montre du doigt les cultures et les communautés, les classe et les stigmatise de manière statique, au point que les comportements sociaux et les stéréotypes culturels sont associés au statut respectif des différents groupes ». Des identités qui se recoupent sous certains aspects ne sont pas contradictoires, mais constituent, au contraire, des atouts et révèlent de possibles points de convergence.

En dépit des bonnes intentions qui l'animaient, le communautarisme est désormais considéré par beaucoup comme ayant favorisé la ségrégation des communautés et l'incompréhension mutuelle, ainsi que comme ayant contribué à l'affaiblissement des droits des individus (notamment ceux des femmes) au sein des communautés minoritaires, perçues comme des acteurs collectifs. Il faut admettre la diversité culturelle des sociétés actuelles comme un fait empirique. Cependant, lors de la consultation, les Etats interrogés ont rappelé à de nombreuses reprises que le communautarisme n'était plus une politique avec laquelle on se sentait à l'aise.

Aucun de ces modèles, l'assimilation et le communautarisme, n'est appliqué intégralement dans un quelconque Etat. Leurs éléments se combinent à certains aspects du système interculturel émergent, qui intègre les meilleurs principes des deux modèles. Il emprunte à l'assimilation la priorité donnée à l'individu, et au communautarisme, la reconnaissance de la diversité culturelle pour y ajouter un nouvel élément essentiel à l'intégration et à la cohésion sociale : le dialogue sur la base d'une égale dignité et de valeurs partagées.

Les conditions du dialogue interculturel

3.4.1. Droits de l'homme, démocratie et primauté du droit

Les valeurs universelles défendues par le Conseil de l'Europe sont une condition préalable au dialogue interculturel. Le dialogue est en effet impossible s'il n'y a pas respect de l'égalité de dignité de tous les individus, des droits de l'homme, de la primauté du droit et des principes démocratiques. Ces valeurs, en particulier le respect de la liberté d'expression et des autres libertés fondamentales, sont les garantes d'un dialogue exempt de toute domination, régi par la force des arguments plutôt que par l'argument de la force.

Face à des questions interculturelles, on invoque parfois des droits fondamentaux en concurrence ; il convient donc de trouver un juste équilibre. La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme et la pratique des organes de suivi, tels que l'ECRI ou le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, montrent comment parvenir à ce juste équilibre dans la pratique.

Les traditions ethniques, culturelles, religieuses ou linguistiques ne peuvent pas être invoquées pour empêcher les individus d'exercer leurs droits de l'homme ou de participer de manière responsable à la vie de la société. Ce principe s'applique notamment à la liberté de ne pas subir la discrimination fondée sur les sexes ou d'autres raisons, aux droits et aux intérêts des enfants et des jeunes, et à la liberté de pratiquer ou non une religion ou conviction particulière. Les violations des droits de l'homme, tels que les mariages forcés, les « crimes d'honneur » ou les mutilations génitales⁴⁷, ne peuvent en aucun cas être justifiées, quel que soit le contexte culturel. De même, les règles d'une « culture dominante », réelle ou imaginaire, ne peuvent servir à justifier la discrimination, les discours de haine ou une quelconque forme de discrimination fondée sur la religion, la race, l'origine ethnique ou autre identité.

La démocratie est le fondement de notre système politique et les citoyens sont appréciés également en tant qu'acteurs politiques et pas uniquement en tant qu'êtres sociaux, contributeurs au ou bénéficiaires du bien-être de la nation. La démocratie avance parce qu'elle aide les individus à s'identifier à la société dans laquelle ils vivent et parce qu'elle garantit un exercice du pouvoir et des prises de décisions légitimes. Le développement du Conseil de l'Europe au cours des deux dernières décennies témoigne tout particulièrement de la force de la démocratie. Le dialogue critique et constructif – une norme profondément démocratique en soi – doit reconnaître la valeur d'autres principes démocratiques, tels que le pluralisme, l'inclusion et l'égalité. Il est important que le dialogue tienne compte de l'esprit de la culture démocratique et de ses éléments constitutifs essentiels : respect mutuel entre participants et volonté de chacun de chercher et d'accepter un terrain d'entente.

Les règles fondamentales de la primauté du droit dans les sociétés démocratiques offrent un cadre dans lequel le dialogue interculturel peut librement se développer.

47. Concernant les mutilations génitales infligées aux femmes, voir *Collins et Akaziebie c. Suède*, arrêt n° 23944/05 du 8 mars 2007.

Elles garantissent une séparation nette des pouvoirs, la sécurité juridique et l'égalité de tous devant la loi. Elles empêchent les autorités publiques de prendre des décisions arbitraires et discriminatoires, et permettent aux personnes dont les droits sont violés de demander réparation des préjudices subis auprès des tribunaux.

3.4.2. Egale dignité et respect mutuel

Le dialogue interculturel nécessite d'adopter une démarche réflexive, permettant à chacun de se voir sous l'angle des autres. A cet effet, il est nécessaire d'établir, sur la base des valeurs du Conseil de l'Europe, un système démocratique caractérisé par le respect de l'individu comme être humain, qui considère que l'humanité est régie par des critères moraux identiques, la reconnaissance réciproque (où le statut d'égale valeur est reconnu par tous), et le traitement impartial (où toutes les demandes sont soumises à des règles qui peuvent être partagées par tous).

C'est à ce niveau que l'approche interculturelle se démarque plus clairement des modèles précédents. Contrairement à l'assimilation, elle reconnaît que les pouvoirs publics doivent être impartiaux – au lieu de prendre pour seule norme le système de valeurs de la majorité – afin d'éviter les tensions entre communautés. Toutefois, contrairement au communautarisme, elle prône des normes communes et exclut le relativisme moral. Contrairement aux deux modèles précédents, l'approche interculturelle admet le rôle essentiel du secteur associatif de la société civile où, sous réserve d'une reconnaissance mutuelle, le dialogue interculturel peut apporter une solution à des problèmes de la vie quotidienne que les gouvernements ne peuvent résoudre seuls.

L'égalité et le respect mutuel sont des éléments constitutifs importants du dialogue interculturel, indispensables pour surmonter les obstacles à sa mise en œuvre. En l'absence de progrès vers l'égalité, les tensions sociales peuvent se manifester dans le domaine culturel, même si leurs causes essentielles sont ailleurs, et les identités culturelles peuvent être utilisées comme des instruments de stigmatisation.

3.4.3. Egalité entre les sexes

L'égalité entre les femmes et les hommes est une question fondamentale dans des sociétés en évolution, comme l'a souligné la 5^e Conférence ministérielle européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes (2003). Il s'agit d'un élément crucial de la démocratie. L'égalité entre les sexes fait partie intégrante des droits de l'homme ; la discrimination sexuelle est une entrave à la jouissance des droits de l'homme et des libertés. Le respect des droits fondamentaux de la femme est une base non négociable de tout débat sur la diversité culturelle.

Toutefois, la lutte contre l'inégalité entre les sexes ne doit pas donner lieu à des stéréotypes insidieux. Il importe de souligner qu'il est injustifié d'établir une relation entre « communautés minoritaires » et « inégalité entre les sexes », comme si tout était parfait dans la communauté « d'accueil » et que tout ce qui concerne les minorités et personnes pratiquant certaines religions posait problème. Si l'expérience

des femmes se recoupe parfois d'une communauté à l'autre c'est précisément parce qu'aucune communauté n'a le monopole de l'égalité ou de l'inégalité entre les sexes.

L'égalité entre les sexes confère au dialogue interculturel une dimension positive. La complexité de l'identité individuelle permet des solidarités, qui sont inconcevables dans une perspective communautaire, stéréotypée. Le fait même que l'inégalité entre les sexes soit une question générale implique que les projets interculturels auxquels participent des femmes appartenant aussi bien à une « minorité » qu'à la majorité « d'accueil » peuvent s'appuyer sur des expériences partagées.

La Stratégie de cohésion sociale révisée du Conseil de l'Europe indique clairement que l'égalité entre les femmes et les hommes est un engagement fondamental, particulièrement pertinent. Elle appelle à « intégrer une perspective de genre » dans le domaine de la cohésion sociale et dans tous les aspects du dialogue interculturel.

3.4.4. Faire tomber les barrières qui empêchent le dialogue interculturel

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. Dans de nombreuses sociétés européennes, il existe également des groupes et des organisations politiques qui prêchent la haine de « l'autre », de « l'étranger » ou de certaines identités religieuses. Le racisme, la xénophobie, l'intolérance et toutes les autres formes de discrimination refusent l'idée même de dialogue et représentent un affront permanent.

3.5. Dimension religieuse

Le riche patrimoine culturel de l'Europe comprend une grande diversité de conceptions religieuses mais également laïques de la finalité de l'existence. Le christianisme, le judaïsme et l'islam ont – chacun avec son propre système d'interprétations – exercé une influence profonde sur notre continent. L'Europe a toutefois connu, dans un passé lointain mais également récent, des conflits dans lesquels la religion a joué le rôle de marqueur communautaire.

La liberté de pensée, de conscience et de religion est l'un des fondements de toute société démocratique, garanti par l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme. Cette liberté est l'un des éléments les plus essentiels se rapportant à l'identité des croyants et à leur conception de la vie, mais également à celle des athées, agnostiques, sceptiques et indifférents. Tout en garantissant cette liberté, l'article 9 prévoit que les manifestations d'expression de cette liberté peuvent être limitées à des conditions précises. La question des symboles religieux dans la sphère publique, en particulier dans l'éducation, a été examinée par la Cour européenne des droits de l'homme⁴⁸. Du fait de l'absence relative de consensus entre les Etats

48. Voir, par exemple, *Kurtulmuş c. la Turquie*, arrêt n° 65500/01 du 24 janvier 2006 ; *Leyla Şahin c. la Turquie*, arrêt du 10 novembre 2005 (Grande Chambre) ; *Dahlab c. Suisse*, arrêt du 15 février 2001.

membres sur les questions de religion, la Cour laisse en général aux Etats une « marge d'appréciation » importante, bien que limitée, en la matière.

Les priorités du Conseil de l'Europe et les préoccupations des communautés religieuses se recoupent en grande partie : droits de l'homme, citoyenneté démocratique, promotion des valeurs, paix, dialogue, éducation et solidarité. La consultation a également révélé un consensus sur la responsabilité des communautés religieuses à qui il incombe de contribuer, par le dialogue interreligieux, au renforcement de la compréhension entre les différentes cultures.

Le rôle important des communautés religieuses en matière de dialogue implique que des efforts soient entrepris dans ce domaine entre les communautés religieuses et les autorités publiques. Le Conseil de l'Europe s'est déjà impliqué en ce sens via diverses initiatives de l'Assemblée parlementaire et les séminaires du commissaire pour les droits de l'homme qui, depuis 2000, a réuni des représentants des communautés religieuses dans le but de les associer aux activités menées par le Conseil de l'Europe dans le domaine des droits de l'homme. La pratique religieuse est une composante de la vie contemporaine ; à ce titre, elle ne peut, ni ne doit, être exclue de la sphère d'intérêt des autorités publiques, même si l'Etat doit préserver son rôle de garant neutre et impartial de la pratique de différentes religions, foies et croyances⁴⁹. La « Déclaration du Forum de la Volga » (2006)⁵⁰ invitait le Conseil de l'Europe à engager un « dialogue ouvert, transparent et régulier » avec les organisations religieuses, tout en reconnaissant que cette démarche devait reposer sur des valeurs et des principes universels. Le processus engagé à cette fin pourrait reprendre le modèle de la table ronde adopté dans plusieurs Etats membres pour favoriser le dialogue avec les communautés religieuses. La *Déclaration de Saint-Marin* (2007)⁵¹ sur la dimension religieuse du dialogue interculturel affirme que les religions peuvent élever et enrichir le dialogue. Le contexte de ce dialogue correspond à une ambition partagée de protéger la dignité de chaque être humain par la promotion des droits de l'homme, y compris l'égalité entre les femmes et les hommes, de renforcer la cohésion sociale et de favoriser la compréhension et le respect mutuels. Dans la *Déclaration de Saint-Marin*, les représentants des communautés religieuses et de la société civile présents se sont réjouis de l'intérêt manifesté par le Conseil de l'Europe dans ce domaine ; ils ont noté que le Conseil de l'Europe resterait neutre à l'égard des religions, tout en défendant la liberté de pensée, de conscience et de religion, les droits et devoirs de tous les citoyens et l'autonomie respective de l'Etat et des religions. Ils ont considéré qu'il était nécessaire de mettre en place des forums adaptés à l'examen de l'impact de la pratique religieuse sur d'autres domaines de politique publique comme la santé et l'éducation, sans discrimination et dans le

49. Voir, par exemple, *Leyla Şahin c. la Turquie [GC]*, arrêt n° 44774/98 du 10 novembre 2005, par. 107.

50. Document final de la Conférence internationale « Dialogue des cultures et coopération interconfessionnelle : (Forum de la Volga) », Nijni Novgorod/Fédération de Russie, 7-9 septembre 2006 (disponible à l'adresse suivante : www.coe.int/dialogue).

51. Déclaration finale de la Conférence européenne sur « La dimension religieuse du dialogue interculturel », Saint-Marin, 23 et 24 avril 2007 (disponible à : www.coe.int/dialogue).

respect des droits des non-croyants. Les non-croyants ont le même droit de contribuer aux débats sur les fondements moraux de la société, aux côtés des représentants religieux, et de participer à des forums pour le dialogue interculturel.

Le 8 avril 2008, le Conseil de l'Europe a organisé, à titre expérimental, une rencontre sur la dimension religieuse du dialogue interculturel autour du thème « L'enseignement de faits religieux et relatifs aux convictions. Un outil de connaissance des faits religieux et relatifs aux convictions au sein de l'éducation ; une contribution à l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et au dialogue interculturel ». Les Etats membres et les Etats observateurs du Conseil de l'Europe, ainsi que les partenaires institutionnels de l'Organisation, la Commission européenne, des représentants des religions traditionnellement présentes en Europe et d'autres convictions, des représentants d'OING/ONG, des experts et des représentants des médias ont participé à cette « Rencontre ». Evénement novateur et expérimental, son principal objectif est de promouvoir et renforcer les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe que sont le respect des droits de l'homme, la promotion de la démocratie et la primauté du droit, contribuant ainsi à favoriser le respect et la connaissance réciproques ainsi que la tolérance et la compréhension mutuelle au sein de la société européenne. Des représentants des religions et d'autres acteurs de la société civile, dont les représentants d'autres convictions, ont été associés à cet objectif, participant à un dialogue ouvert et transparent sur un thème axé sur ces valeurs. Le but n'était pas d'engager un débat théologique, ni d'établir le cadre d'un dialogue interconfessionnel.

Outre le dialogue entre les autorités publiques et les communautés religieuses, qui devrait être encouragé, le dialogue doit également se développer entre les communautés religieuses elles-mêmes (dialogue interreligieux). Le Conseil de l'Europe a fréquemment reconnu l'importance du dialogue interreligieux (qui ne relève pas directement de sa compétence) dans le cadre du dialogue interculturel et encouragé les communautés religieuses à promouvoir activement les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit dans une Europe multiculturelle. Le dialogue interreligieux peut aussi contribuer à renforcer, au sein de la société, le consensus autour des solutions aux problèmes sociaux. Le Conseil de l'Europe considère en outre qu'un dialogue est nécessaire dans les communautés religieuses et les courants de pensée philosophiques (dialogue intrareligieux et interne à une conviction), notamment pour permettre aux autorités publiques de communiquer avec les représentants autorisés des religions et croyances qui souhaitent être reconnus en vertu du droit national.

4. Cinq approches d'action politique pour promouvoir le dialogue interculturel

La promotion du dialogue interculturel comporte cinq dimensions distinctes, mais interdépendantes, qui impliquent l'ensemble des parties prenantes. Elle dépend de la gouvernance démocratique de la diversité culturelle. Elle passe par la participation

et la citoyenneté démocratique. Elle exige l'acquisition de compétences interculturelles. Elle nécessite des espaces de dialogue ouverts. Enfin, elle doit être menée à l'échelle internationale. Des initiatives ont été testées avec succès dans les cinq dimensions citées⁵².

4.1. Gouvernance démocratique de la diversité culturelle

4.1.1. Une culture politique qui valorise la diversité

Les valeurs communes de la démocratie, des droits de l'homme et des libertés fondamentales, de la primauté du droit, du pluralisme, de la tolérance, de la non-discrimination et du respect mutuel sont les pierres angulaires d'une culture politique qui valorise la diversité.

Une culture de la diversité ne peut se développer que si la démocratie concilie la règle de la majorité et les droits des personnes appartenant à des minorités. Imposer la volonté de la majorité à la minorité sans garantir la protection effective des droits de tous est incompatible avec les principes inscrits dans le patrimoine constitutionnel commun des pays européens. Une société européenne déterminée à allier unité et diversité ne peut être une société dans laquelle « le vainqueur remporte tout », mais doit chercher à diffuser des valeurs d'égalité et de respect mutuel dans la sphère politique. La démocratie n'implique pas simplement que le point de vue de la majorité doit toujours prévaloir : il convient de trouver un équilibre, qui garantisse le traitement adéquat et équitable des personnes appartenant à des minorités et qui évite tout abus de position dominante⁵³.

L'élaboration d'une culture politique favorable au pluralisme culturel est une tâche exigeante. Elle nécessite un système éducatif qui favorise le développement des aptitudes à la réflexion critique et à l'innovation, ainsi que des espaces où les personnes peuvent participer et s'exprimer. Les agents du maintien de l'ordre, les responsables politiques, les enseignants et d'autres groupes professionnels, ainsi que les leaders de la société civile, doivent être formés de sorte à pouvoir remplir leurs fonctions dans des communautés présentant une diversité culturelle. La culture doit être dynamique et marquée par l'expérimentation. Les médias sont invités à diffuser des informations objectives et des idées nouvelles, ainsi qu'à remettre en question les stéréotypes. Il est essentiel qu'il y ait une multitude d'initiatives et d'acteurs engagés, faisant notamment intervenir une société civile forte.

52. L'ensemble des exemples de bonnes pratiques recueillis pendant les consultations sera publié sur internet à l'adresse suivante : www.coe.int/dialogue.

53. Voir *Leyla Şahin c. la Turquie [GC]*, arrêt n° 44774/98 du 10 novembre 2005, par. 108. Voir également l'article 6 de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, qui impose aux parties contractantes de « promouvoir un esprit de tolérance et le dialogue interculturel, et de prendre des mesures efficaces pour favoriser le respect et la compréhension mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, quelle que soit leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias ».

4.1.2. Droits de l'homme et libertés fondamentales

Les droits de l'homme fixent un cadre essentiel à la pratique du dialogue interculturel. Le droit à la liberté de pensée et d'expression, à la liberté de religion, à la liberté de réunion et d'association, ainsi qu'au respect de la vie privée et de la vie de famille figurent parmi les dispositions les plus importantes de la Convention européenne des droits de l'homme. Les droits énoncés dans ladite Convention doivent pouvoir être exercés sans aucune forme de discrimination. Le Protocole n° 12 à la Convention contient en outre une clause générale de non-discrimination. L'éventail de droits comprend, outre les droits civils et politiques, les droits socio-économiques garantis par la Charte sociale européenne, laquelle porte sur de nombreuses questions qui peuvent toucher tout particulièrement les personnes appartenant à des groupes défavorisés (l'accès à l'emploi, l'éducation, la protection sociale, la santé et le logement)⁵⁴ et les droits culturels définis dans plusieurs chartes et conventions, telles que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966).

La liberté d'expression garantie dans l'article 10, paragraphe 1, de la Convention européenne des droits de l'homme, est une condition *sine qua non* à la participation au dialogue interculturel. L'exercice de cette liberté, comportant des devoirs et des responsabilités, peut être limité dans certaines conditions précises définies à l'article 10, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme. Depuis quelques années, la multiplication des « discours de haine » est un sujet de préoccupation croissante pour la Cour européenne des droits de l'homme qui, dans sa jurisprudence, a défini, au cas par cas, la limite au-delà de laquelle le droit à la liberté d'expression ne peut plus être exercé.

Certaines formes d'expression sont gratuitement insultantes, diffamatoires ou injurieuses au point de menacer l'existence même d'une culture de la tolérance. Elles risquent non seulement de porter une atteinte inadmissible à la dignité des membres des communautés minoritaires, mais également de les exposer à des intimidations et à des menaces. L'incitation à la haine fondée sur l'intolérance n'est pas compatible avec le respect des droits et des libertés fondamentales garantis par la Convention et la jurisprudence de la Cour.

La Cour européenne des droits de l'homme a toutefois placé la barre haut en ce qui concerne les restrictions à la liberté d'expression. Elle a indiqué qu'il convient de protéger même des propos qui « heurtent, choquent ou dérangent »⁵⁵, ce qui laisse, par exemple, une certaine liberté pour critiquer la religion d'autrui (en tant que système d'idées auquel on peut choisir d'adhérer). La Cour tient compte de l'impact et du contexte dans lequel les propos ont été tenus, en déterminant notamment s'ils contribuent à un débat public pluraliste sur des sujets d'intérêt général.

54. Le Comité européen des droits sociaux, qui est chargé d'examiner les rapports nationaux et de déterminer si la situation dans les pays concernés est conforme à la Charte sociale européenne, a demandé à plusieurs reprises aux pays d'accorder une attention particulière à la situation des travailleurs étrangers, des immigrants et des minorités nationales ; cf. Charte sociale européenne. Comité européen des droits sociaux : Conclusions XVIII-1, volume I. Strasbourg 2006, pp. 59, 102, 212, 261, 293.

55. *Handyside c. Royaume-Uni*, arrêt du 7 décembre 1976, série A, n° 24, par. 49.

Pour les médias, la protection de la liberté d'expression est un principe fondamental, même s'il est néanmoins admis que les journalistes ont des responsabilités et des devoirs particuliers : ils doivent être libres d'exprimer leurs opinions, y compris des jugements de valeur, sur des sujets d'intérêt public, mais ont également l'obligation de recueillir et de diffuser des informations objectives. Il faut sensibiliser les professionnels des médias à la nécessité d'un dialogue et d'une coopération inter-culturels qui aille au-delà des barrières ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, en vue de promouvoir une culture de tolérance et de compréhension mutuelle, tout en gardant à l'esprit leur rôle d'information du public.

4.1.3. De l'égalité des chances à l'égalité de jouissance des droits

Le « modèle social européen » évoqué dans la Stratégie pour la cohésion sociale révisée vise à garantir une véritable égalité des chances. Ceux qui ont le plus besoin de voir leurs droits protégés sont souvent le moins à même de faire valoir ces droits. C'est pourquoi, la protection juridique des droits doit s'assortir de mesures de politique sociale bien définies visant à assurer l'accès, en pratique, de chaque individu à ses droits. Ainsi, la Charte sociale européenne et la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant stipulent par exemple que les Etats parties s'engagent à garantir aux travailleurs migrants et à leurs familles se trouvant légalement sur leur territoire un traitement non moins favorable que celui accordé à leurs nationaux dans plusieurs contextes économiques et sociaux.

Indépendamment du principe de non-discrimination, les Etats sont également encouragés à prendre des mesures positives visant à supprimer les inégalités liées à la discrimination que subissent les membres des groupes défavorisés. Dans la sphère publique, les autorités de l'Etat doivent appliquer rigoureusement l'interdiction de discrimination, qui témoigne de la neutralité de l'Etat dans les questions culturelles et religieuses. Toutefois, l'égalité formelle n'est pas toujours suffisante et la promotion de l'égalité effective peut, le cas échéant, nécessiter l'adoption de mesures particulières qui soient cohérentes avec le principe de non-discrimination. Dans certaines circonstances, c'est l'absence d'un traitement différencié pour corriger une inégalité qui peut, sans justification objective et raisonnable, aboutir à une discrimination⁵⁶.

Il peut s'avérer nécessaire de prendre, dans certaines limites, des mesures pratiques afin de tenir compte de la diversité⁵⁷. De telles mesures d'accommodement ne doivent pas porter atteinte aux droits d'autrui, ni entraîner des difficultés organisationnelles disproportionnées ou occasionner des coûts excessifs.

56. *D.H. et autres c. République tchèque*, arrêt du 13 novembre 2007 (Grande Chambre) : « La Cour a également reconnu qu'une mesure ou politique générale ayant des effets disproportionnellement préjudiciables sur un groupe particulier peut être considérée comme discriminatoire, bien qu'elle ne vise pas spécifiquement ce groupe et qu'une discrimination potentiellement contraire à la Convention peut résulter d'une situation de facto (paragraphe 175).

57. Voir la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995), article 4, paragraphes 2 et 3, ainsi que les paragraphes correspondants du rapport explicatif. *D.H et autres c. République tchèque*, arrêt

4.2. Citoyenneté démocratique et participation

La citoyenneté, au sens le plus large du terme, désigne un droit et même une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques⁵⁸ de la communauté. Elle est essentielle au dialogue interculturel car elle nous invite à considérer les autres, non pas de manière stéréotypée – comme « l'autre » –, mais comme des concitoyens et comme nos égaux. Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. La citoyenneté favorise la participation civique et contribue ainsi à la valorisation de l'apport de nouveaux venus, qui consolident à leur tour la cohésion sociale.

La participation active de tous les résidents à la vie de la communauté locale contribue à la prospérité de cette dernière et favorise leur intégration. Le droit accordé aux étrangers résidant légalement dans une municipalité ou une région de participer aux élections locales et régionales est un outil de promotion de la participation.

Dans le cadre de la Convention européenne sur la nationalité (1997), les Etats signataires s'engagent à prévoir une possibilité de naturalisation pour les personnes résidant légalement et habituellement sur leur territoire, en prescrivant une durée de résidence maximale de dix ans avant le dépôt d'une demande. Il n'est pas nécessaire, à cet effet, que la naturalisation exige une renonciation à la nationalité du pays d'origine. Le droit des enfants étrangers d'acquérir la nationalité de leur pays de naissance et de résidence pourrait favoriser plus fortement leur intégration.

Le Comité des Ministres a fait part de son inquiétude face au désengagement politique et civique croissant, au manque de confiance dans les institutions démocratiques et aux actes de racisme et de xénophobie de plus en plus nombreux. Les tendances à cet égard semblent toutefois mitigées en Europe. Les forts niveaux de confiance sociale et d'engagement au sein des organisations de la société civile, observés dans certains Etats membres, sont associés à un système de gouvernance démocratique, marqué par une autorité publique impartiale reposant sur la primauté du droit, qui favorise la participation. En contribuant à la confiance sociale et en favorisant la participation des membres des communautés minoritaires qui sont par ailleurs marginalisés, le dialogue interculturel peut rapprocher l'idée de démocratie des citoyens.

Les autorités locales et régionales jouent un rôle décisif à cet égard. La Convention du Conseil de l'Europe sur la participation des étrangers à la vie publique au niveau local insiste sur la nécessité de renforcer cette participation. Il convient d'éviter la tentation de désigner comme seuls interlocuteurs les responsables masculins des

du 13 novembre 2007 (Grande Chambre). Le Comité européen des Droits sociaux a affirmé que « la différence dans une société démocratique doit non seulement être considérée positivement, mais doit également être prise en compte avec discernement afin de garantir une égalité véritable et effective » (*Autism France c. France*, réclamation n° 13/2002, décision sur le bien-fondé du 4 novembre 2003, paragraphe 52).
58. Voir la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995), article 15.

minorités appartenant à la première génération de migrants. Il importe de tenir compte de la diversité et des relations sociales qui existent au sein des communautés minoritaires, et d'impliquer tout particulièrement les jeunes.

4.3. Apprendre et enseigner les compétences interculturelles

Les compétences nécessaires au dialogue interculturel ne sont pas automatiquement maîtrisées : elles doivent être acquises, pratiquées et entretenues tout au long de la vie. Les autorités publiques, les professionnels de l'éducation, les organisations de la société civile, les communautés religieuses, les médias et tous les autres prestataires du secteur éducatif, travaillant dans tous les contextes institutionnels et à tous les niveaux, peuvent jouer un rôle décisif à cet égard, dans la poursuite des objectifs et des valeurs fondamentales défendues par le Conseil de l'Europe, ainsi que dans le renforcement du dialogue interculturel. Les coopérations interinstitutionnelles sont déterminantes, notamment avec l'Union européenne, l'Unesco, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (Alecso) et d'autres partenaires actifs dans ce domaine.

4.3.1. Des domaines de compétences clés : la citoyenneté démocratique, l'apprentissage des langues, l'histoire

L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle englobe toutes actions éducatives formelles, non formelles ou informelles, y compris l'enseignement professionnel, la famille et les communautés de référence, qui permettent à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, respectueux des autres. L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre, entre autres, l'éducation civique, historique, politique et aux droits de l'homme, ainsi que l'éducation sur le contexte mondial des sociétés et sur le patrimoine culturel. Elle encourage des approches pluridisciplinaires et combine l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, notamment la capacité de réflexion et la disposition à l'autocritique nécessaires à la vie au sein de sociétés culturellement diverses.

La langue est souvent un obstacle aux conversations interculturelles. L'approche interculturelle reconnaît la valeur des langues utilisées par les membres des communautés minoritaires, mais considère qu'il est essentiel que ces personnes acquièrent la langue qui prédomine dans l'Etat où elles vivent, afin qu'elles puissent devenir des citoyens à part entière. Ce principe est conforme à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui affirme que les langues moins parlées doivent être protégées d'un éventuel risque d'extinction car elles contribuent à la richesse culturelle de l'Europe et que l'utilisation de ces langues est un droit inaliénable. Elle souligne en outre la valeur du multilinguisme et insiste sur le fait que la protection des langues minoritaires dans un pays

particulier ne doit pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité d'apprendre ces langues. L'apprentissage des langues aide les apprenants à ne pas se faire une image stéréotypée des autres, à développer leur curiosité et leur ouverture à l'altérité, ainsi qu'à découvrir d'autres cultures. Il les aide en outre à réaliser que les échanges avec des personnes ayant une identité sociale et une culture différentes sont enrichissants.

La recommandation du Comité des Ministres sur l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle (2001)⁵⁹ souligne la nécessité de développer, chez les élèves, la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable par le dialogue, par la recherche de faits historiques et par un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles. L'enseignement de l'histoire contribue à prévenir la répétition ou la négation de l'Holocauste, des génocides et autres crimes contre l'humanité, des épurations ethniques et des violations massives des droits de l'homme, à panser les blessures du passé et à promouvoir les valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché ; c'est un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples. L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance. L'enseignement de l'histoire ne peut être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites à l'école ne peuvent en aucune manière, et avec quelque intention que ce soit, être compatibles avec les valeurs fondamentales et le Statut du Conseil de l'Europe si elles permettent ou popularisent des représentations de l'histoire erronées. L'enseignement de l'histoire devrait comprendre l'élimination des préjugés et des stéréotypes en mettant en évidence, dans les programmes, les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et écoles de pensée dans le développement historique de l'Europe, ainsi que l'étude critique des détournements de l'histoire, qu'il s'agisse de détournements par négation d'une évidence historique, par falsification, par omission, par ignorance ou par récupération idéologique.

4.3.2. Enseignement primaire et secondaire

Dans une Europe multiculturelle, l'éducation non seulement prépare les jeunes au marché du travail, mais favorise également leur développement personnel et leur apporte une large base de connaissances. Les écoles sont des vecteurs importants pour préparer les jeunes à leur vie de citoyens actifs. Elles doivent, d'une part les guider et les aider à acquérir les outils et à développer les attitudes nécessaires à la vie en société, sous tous ses aspects, ou leur proposer des stratégies afin d'acquérir ces outils, et d'autre part les aider à comprendre et à maîtriser les

59. Recommandation Rec(2001)15.

valeurs sur lesquelles la vie démocratique repose, en introduisant le respect des droits de l'homme comme fondement de la gestion de la diversité et en stimulant l'ouverture aux autres cultures.

Dans le curriculum formel, toutes les matières comportent une dimension interculturelle. L'histoire, l'enseignement des langues et l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions figurent peut-être parmi les matières les plus concernées⁶⁰. L'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions dans un contexte interculturel permet de diffuser des connaissances sur toutes les religions et convictions et leur histoire, offrant ainsi aux apprenants la possibilité de comprendre les religions et convictions et d'éviter les préjugés. Cette démarche a été adoptée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, par la Cour européenne des droits de l'homme et par l'ECRI⁶¹. En 2007, les ministres européens de l'Éducation ont ainsi souligné l'importance de mesures visant à améliorer la compréhension mutuelle entre les communautés culturelles et/ou religieuses par le biais de l'éducation scolaire, en vertu de principes partagés d'éthique et de citoyenneté démocratique. Quel que soit le système d'enseignement religieux en place, l'enseignement doit tenir compte de la diversité religieuse et relative aux convictions⁶².

4.3.3. Enseignement supérieur et recherche

Les établissements de l'enseignement supérieur jouent un rôle important dans le renforcement du dialogue interculturel, par l'intermédiaire de leurs programmes d'enseignement, en tant qu'acteurs dans la société et comme lieux de mise en pratique du dialogue interculturel. Comme l'affirme le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'université se définit le mieux par son universalité – son attachement à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture sur le monde – basée sur des valeurs héritées des Lumières. L'université est donc favorablement placée pour former des « intellectuels interculturels », qui peuvent jouer un rôle actif dans la sphère publique.

Ce processus doit s'appuyer sur la recherche universitaire de l'apprentissage interculturel, afin de prendre en compte l'« apprendre à vivre ensemble » et la diversité culturelle dans toutes les activités d'enseignement.

60. Le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales a souligné dans un récent « Commentaire sur l'éducation aux termes de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales » (adopté en mars 2006) que les dispositions relatives à l'éducation doivent être prises en compte « dans tous les projets et activités en matière d'éducation interculturelle qui visent à faciliter la compréhension mutuelle, les contacts et les échanges entre différents groupes à l'intérieur d'une société ».

61. Recommandation 1720 de l'Assemblée parlementaire sur l'éducation et la religion (2005) ; *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, 5095/71 ; 5920/72 ; 5926/72, 7 décembre 1976, paragraphe 53 ; *Følgerø et autres c. Norvège [GC]*, arrêt n° 15472/02 du 29 juin 2007, paragraphe 84 ; recommandation de politique générale n° 10 de l'ECRI sur la lutte contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire, 2006, paragraphe II.2.b.

62. Déclaration finale de la 22^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, Istanbul, Turquie, 4 et 5 mai 2007 (« Construire une Europe plus humaine et plus inclusive : contribution des politiques éducatives »).

4.3.4. Apprentissage non formel et informel

L'apprentissage non formel en dehors des écoles et des universités, notamment dans les activités de jeunesse et toutes les formes de service volontaire et civique, joue un rôle tout aussi important. Le Conseil de l'Europe a encouragé les Etats membres à promouvoir l'éducation non formelle et à encourager l'attachement et la contribution des jeunes aux valeurs fondatrices du dialogue interculturel.

Les organisations de jeunesse et les associations sportives, ainsi que les communautés religieuses sont particulièrement bien placées pour faire avancer le dialogue interculturel dans un contexte d'éducation non formelle. Outre la famille, l'école et le lieu de travail, les groupes de jeunes et les centres communautaires peuvent être des piliers de la cohésion sociale. Grâce à la grande variété de leurs programmes, à la nature ouverte et libre de leurs activités ainsi qu'à l'engagement de leurs membres, souvent, ces organisations réussissent avec plus de succès que d'autres à faire participer activement des personnes issues de minorités et à offrir de réelles possibilités de dialogue. Des organisations de la société civile et non gouvernementales actives sont une composante indispensable de démocraties pluralistes, qui favorisent la participation active aux affaires publiques et une citoyenneté démocratique responsable, dans le respect des droits de l'homme et de l'égalité entre les femmes et les hommes. C'est pourquoi il pourrait être envisagé de donner aux organisations de migrants la possibilité et les fonds pour développer des services volontaires profitant aux personnes issues de minorités, notamment les jeunes, afin d'accroître leurs chances sur le marché du travail ainsi que dans la société.

L'apprentissage informel est également facilité par les médias et les nouveaux services de communication, qui offrent de nombreuses possibilités de découvrir d'autres pratiques culturelles.

4.3.5. Le rôle des éducateurs

Les éducateurs jouent, à tous les niveaux, un rôle essentiel en renforçant le dialogue interculturel et en préparant les générations futures au dialogue. En témoignant leur engagement et en mettant en pratique avec leurs élèves et étudiants ce qu'ils enseignent, ils sont des modèles importants.

Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la vie institutionnelle sur la base de la démocratie et des droits de l'homme et créer une communauté d'apprenants, en tenant compte des perceptions individuelles sous-jacentes, du climat scolaire et des aspects informels de l'éducation.

Les institutions de formation des enseignants devraient également concevoir des instruments d'assurance qualité inspirés par l'éducation à la citoyenneté démocratique.

tique, prenant en compte la dimension interculturelle, et développer des indicateurs et des instruments d'auto-évaluation et de développement autocentré pour les institutions éducatives. Elles devraient renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans le cadre de la formation en cours d'emploi.

L'objectif du Centre européen de ressources pour l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle à Oslo, en coopération avec le Conseil de l'Europe, est de promouvoir la compréhension et d'accroître la connaissance mutuelle afin de bâtir la confiance et de prévenir les conflits, par le biais de la formation des enseignants.

4.3.6. L'environnement familial

Les parents et l'environnement familial plus large jouent un rôle important en contribuant à préparer les jeunes à vivre dans une société marquée par une forte diversité culturelle. En tant que modèles pour leurs enfants, ils devraient contribuer activement à faire évoluer les mentalités et les conceptions. Des programmes éducatifs pour les adultes et les familles, consacrés à la diversité culturelle, peuvent aider la famille à jouer ce rôle.

4.4. Espaces de dialogue interculturel

Il est essentiel de créer des espaces de dialogue ouverts à tous. La réussite de la gouvernance interculturelle, à tous les niveaux, dépend largement de la multiplication de tels espaces : espaces physiques, tels que rues, marchés et magasins, maisons, jardins d'enfants, écoles et universités, centres socioculturels, clubs de jeunesse, églises, synagogues et mosquées, salles de réunions dans les entreprises et lieux de travail, musées, bibliothèques et autres équipements de loisirs, ou espaces virtuels comme les médias.

La planification urbaine en est un exemple révélateur : l'espace urbain peut être organisé de façon « univoque » ou « plurivoque ». Le premier cas consiste en des banlieues de type traditionnel avec des lotissements, des zones industrielles, des parkings et des routes périphériques. Dans le deuxième cas, la planification prévoit des places vivantes, des parcs, des rues animées, des terrasses de café et des marchés. Les zones univoques favorisent l'atomisation des individus, tandis que les espaces plurivoques mettent en contact des couches différentes de la société et favorisent le développement d'un esprit de tolérance. Il est crucial que les populations de migrants ne soient pas, comme c'est souvent le cas, concentrées dans des zones d'habitation sans âme et stigmatisées, isolées et exclues de la vie citadine.

Les activités culturelles favorisent la découverte d'expressions culturelles diverses et contribuent ainsi à la tolérance, à la compréhension mutuelle et au respect. La créativité culturelle peut largement favoriser le respect de l'altérité. Les arts sont aussi un terrain de contradiction et de confrontation symbolique, permettant l'expression individuelle, un lieu d'auto-réflexion critique et de médiation. Ils traversent naturellement les frontières, établissent des connexions et parlent directement aux

émotions des personnes. Les citoyens créatifs qui sont engagés dans des activités culturelles créent de nouveaux espaces et de nouvelles possibilités de dialogue.

Les musées et les sites historiques sont susceptibles de remettre en cause, au nom d'une humanité commune, les récits sélectifs qui reflètent la prédominance historique de tel ou tel groupe ethnique ou national, et d'offrir des espaces de reconnaissance mutuelle entre individus d'origines diverses. L'étude du patrimoine culturel de l'Europe peut servir de toile de fond à une citoyenneté européenne plurielle conforme aux exigences de notre époque. Les routes continentales et transfrontalières historiques d'Europe, aujourd'hui redécouvertes avec l'aide du Conseil de l'Europe dans le cadre du réseau des « itinéraires culturels », ont influencé l'histoire des relations culturelles et, pendant plusieurs siècles, favorisé les échanges interculturels. Elles donnent accès au patrimoine multiculturel de l'Europe et illustrent la capacité à vivre ensemble, en paix et dans le respect de la diversité.

Les jardins d'enfants, l'école, ainsi que les clubs et associations de jeunesse sont en général des lieux essentiels à l'apprentissage et au dialogue interculturel. Toutefois, pour qu'ils le deviennent vraiment, ils devraient permettre aux enfants et aux jeunes d'origines diverses de se rencontrer pour communiquer et développer des activités communes. Plus ces lieux sont intégrés, plus l'apprentissage interculturel qu'ils permettent est efficace.

Les médias offrent des espaces essentiels au dialogue indirect. Ils témoignent de la diversité culturelle de la société, mettent les cultures en contexte et proposent des plates-formes pour l'expression de points de vue divers auxquels leurs lecteurs, auditeurs ou spectateurs n'ont pas forcément accès dans leur quotidien. Pour ce faire, ils devraient veiller à employer du personnel d'horizons divers et à le former à la question de la diversité. Les nouveaux services de communication offrent au public des médias, par ailleurs passif, la possibilité de participer à un dialogue interculturel sous une forme médiatisée, en particulier par le biais de sites de *social networking*, de forums sur internet ou de collaborations aux sites « wiki ».

Les médias mondiaux présentent une diversité stupéfiante de modèles de rôles identitaires. Face à une telle complexité, il peut être insidieusement tentant d'appliquer à « l'autre » un stéréotype simpliste et de projeter sur lui tous les maux de la terre. La gestion démocratique de la diversité est un travail délicat : il convient à la fois d'éviter de canaliser abusivement le dialogue et d'empêcher qu'il ne soit détourné par des discours propageant la haine ou l'intolérance.

Le sport peut considérablement contribuer au dialogue interculturel, en le rattachant directement à la vie quotidienne. Le football, en particulier, en tant que sport universel, a bénéficié ces dernières années de nombreuses actions antiracistes soutenues en Europe par l'UEFA, qui a défini un « plan en 10 points » et élaboré des directives correspondantes à l'intention des clubs. Le fait de jouer ensemble en respectant des règles impartiales et universelles, et la notion dominante de « fair-play » peuvent constituer une expérience interculturelle.

Le rôle du lieu de travail dans le dialogue interculturel ne doit pas être négligé. La diversité est un facteur d'innovation, comme en témoignent les principales plaques tournantes de l'économie du savoir. Une force de travail diversifiée peut générer des approches nouvelles grâce au travail d'équipe et à la participation des employés. La tolérance joue, semble-t-il, un rôle significatif pour attirer les talents nécessaires au développement technologique indispensable à la réussite. Toutefois, de nombreux membres de groupes minoritaires occupent des emplois faiblement rémunérés et précaires. Les syndicats ont à cet égard un rôle essentiel à jouer, non seulement en améliorant les conditions de travail mais également en offrant des lieux de solidarité interculturelle afin de lutter contre les effets dommageables de la segmentation du marché du travail, que les organisations racistes sont susceptibles d'exploiter.

Le quotidien des services publics, des organisations non gouvernementales et des communautés religieuses offre de nombreuses occasions de dialogue interculturel, dépassant les limites de simples rencontres. Les services de santé, de jeunesse et d'éducation sont quotidiennement en contact avec les membres des communautés minoritaires. Ils doivent donc disposer d'un personnel compétent, permettant le recours à l'interprétation si nécessaire, et formé afin que ces contacts quotidiens deviennent des rencontres productives. Dans le secteur de la santé, par exemple, les domaines de la maternité et de la santé mentale peuvent être particulièrement sensibles. Le recrutement de membres de groupes minoritaires issus de différents milieux ethniques, religieux, culturels et linguistiques dans les services publics permet d'élargir les compétences interculturelles utiles dans les relations avec divers usagers des services, sur une base de réciprocité et de dignité. Les programmes de jumelage de villes sont une excellente occasion de promouvoir l'expertise dans ce domaine.

4.5. Le dialogue interculturel dans les relations internationales

L'engagement de l'Europe envers l'action multilatérale fondée sur le droit international et la promotion des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit devrait inspirer le dialogue interculturel à l'échelle internationale. L'application de ces principes au dialogue interculturel au niveau international est une tâche importante pour faciliter la compréhension mutuelle. Le consensus européen concernant cette tâche a été renforcé par les conclusions du 3^e Sommet du Conseil de l'Europe (Varsovie, 2005) et précisé dans des documents qui ont suivi.

La situation géopolitique actuelle est parfois décrite comme celle de civilisations qui s'excluent mutuellement et qui cherchent à obtenir des avantages politiques et économiques relatifs, au détriment les unes des autres. Le concept de dialogue interculturel peut contribuer à vaincre les stéréotypes et juxtapositions stériles pouvant résulter d'une telle vision du monde, car il souligne que dans un environnement mondial, marqué par les migrations, par une interdépendance croissante et par un accès aisé aux médias internationaux et aux nouveaux services de communication tels qu'internet, les identités culturelles sont de plus en plus complexes, se chevauchent et combinent des éléments de nombreuses

sources différentes. Imprégner les relations internationales de l'esprit du dialogue interculturel permet de répondre efficacement à cette nouvelle situation. Le dialogue interculturel peut ainsi contribuer à prévenir et à résoudre les conflits, ainsi que favoriser les réconciliations et la reconstruction de la confiance sociale.

Le Conseil de l'Europe reste ouvert à la coopération avec les régions voisines de l'Europe et du reste du monde. L'Organisation, qui a à cœur d'assurer la coordination et la complémentarité de son action avec celles des autres institutions internationales, notamment au niveau européen, a le souci d'apporter une contribution au dialogue interculturel au niveau international. L'action internationale, notamment sur la scène européenne, contribue fortement au dialogue interculturel. Sa « valeur ajoutée », qu'elle met à la disposition d'autres institutions internationales, de ses Etats membres, de la société civile et de toutes les autres parties prenantes, est principalement associée à son expertise en matière de normes et de mécanismes de suivi dans les domaines des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit. Le Conseil de l'Europe peut également apporter son expertise pour relever les défis posés par la diversité culturelle dans le domaine social, éducatif, sanitaire et culturel. L'Organisation entretient un dialogue permanent et structuré avec des parties prenantes clés, telles que les membres des parlements nationaux, les collectivités locales et régionales, et les organisations de la société civile, dans les 47 Etats membres. Pour finir, elle peut apporter sa contribution par l'intermédiaire de structures telles que le Centre européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales (le « Centre Nord-Sud », Lisbonne), le Centre européen pour les langues vivantes (Graz) et les deux Centres européens de jeunesse (Strasbourg et Budapest), ainsi que par sa coopération avec le Centre européen de ressources pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle (Oslo) ou avec des institutions telles que le Centre culturel européen de Delphes.

Le Conseil de l'Europe reconnaît l'importance des initiatives menées par d'autres acteurs internationaux et apprécie à leur juste valeur ses partenariats avec des institutions comme l'Union européenne, l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) et l'Unesco, ainsi qu'avec l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (Alecso) et la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures. Le Conseil de l'Europe participe à l'« Alliance des civilisations » lancée par le Secrétaire général des Nations Unies et parrainée par l'Espagne et la Turquie, et examine la possibilité de conclure un mémorandum d'accord avec l'« Alliance des civilisations » afin de renforcer les relations de coopération⁶³. Il étudie également le moyen de promouvoir le dialogue interculturel dans le cadre de l'acquis du Conseil de l'Europe en matière de droits de l'homme, de primauté du droit et de démocratie dans des échanges avec d'autres acteurs tels que l'Organisation islamique pour l'éducation,

63. Le 15 janvier 2008, le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe et le Haut Représentant des Nations Unies pour l'alliance des civilisations ont signé une Lettre d'intention relative à la coopération future et à l'établissement d'un Mémorandum d'accord.

les sciences et la culture (Isesco) et le Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques (IRCICA).

Une organisation telle que le Conseil de l'Europe peut également exploiter les affinités et les programmes de coopération que certains de ses membres ont mis en place avec des régions particulières du monde. Les relations transfrontalières, traditionnellement soutenues par le Conseil de l'Europe, ont une dimension interculturelle importante.

Les acteurs non étatiques organisés au niveau international, tels que les organisations non gouvernementales ou les communautés religieuses, jouent un rôle déterminant dans le dialogue interculturel transnational, où ils peuvent faire figure d'innovateurs. Ces organisations doivent relever depuis longtemps le défi de la diversité culturelle au sein de leurs propres rangs. Elles établissent, entre des communautés, des réseaux que les accords intergouvernementaux ne permettent pas toujours de mettre en place aussi facilement.

Les individus ont également un rôle à jouer dans ce contexte. Ceux qui ont l'habitude de vivre et de travailler dans un environnement interculturel, en particulier les personnes issues de l'immigration, peuvent établir de multiples liens au-delà des frontières nationales. Ils peuvent devenir des vecteurs de développement, qui stimulent l'innovation et l'enrichissement réciproque des idées. Ils symbolisent la complexité et le caractère contextuel de l'identité, et peuvent être des pionniers dans le domaine du dialogue interculturel.

5. Recommandations et orientations de politique générale pour l'action future : la responsabilité partagée des principaux acteurs

Renforcer le dialogue interculturel afin de promouvoir nos valeurs communes de respect des droits de l'homme, de démocratie et de primauté du droit, et favoriser ainsi une plus grande unité européenne, est une responsabilité partagée par l'ensemble des parties prenantes. Un engagement actif de tous dans les cinq domaines politiques identifiés au précédent chapitre nous permettra à tous de bénéficier de la richesse de notre patrimoine culturel et de notre situation actuelle. Le Conseil de l'Europe, s'appuyant sur sa longue expérience ainsi que sur sa conception de la diversité culturelle et du dialogue interculturel, peut formuler les recommandations générales et les lignes directrices qui suivent, et développer des orientations de politique générale pour son action future.

5.1. Gouvernance démocratique de la diversité culturelle

Pour que la diversité culturelle puisse prospérer, sa gouvernance démocratique doit être développée à tous les niveaux. Plusieurs recommandations générales, adressées principalement aux décideurs nationaux et à d'autres autorités publiques, peuvent être formulées à cet égard.

Le dialogue interculturel nécessite un cadre institutionnel et juridique neutre, au niveau local et national, qui soit conforme aux normes du Conseil de l'Europe en matière de droits de l'homme et fondé sur les principes de la démocratie et de la primauté du droit. Il importe notamment qu'une législation et des politiques claires soient en place afin de lutter contre la discrimination pour des motifs tels que le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation, telle que, notamment, l'orientation sexuelle, selon la jurisprudence de la Cour⁶⁴, ou l'âge ou le handicap physique ou mental, selon le rapport explicatif au Protocole n° 12 à la Convention européenne des droits de l'homme⁶⁵. L'ECRI a, de son côté, fourni des indications à l'égard de la législation nationale visant à lutter contre le racisme et la discrimination raciale⁶⁶. Les relations entre la religion et l'Etat devraient être organisées de manière à garantir les mêmes droits et responsabilités à tous les individus, quelles que soient leurs opinions, leurs convictions ou leur religion et à ce que, dans la pratique, soit pleinement respectée la liberté de conscience et de religion.

Il convient d'assurer une cohérence interne entre les différentes politiques qui favorisent ou qui risquent d'entraver le dialogue interculturel. Pour ce faire, il est conseillé d'adopter une approche concertée, qui dépasse les limites habituelles entre les administrations publiques, par exemple en créant un comité interministériel, un ministère spécial de l'intégration ou une unité relevant du cabinet du Premier ministre. L'élaboration et la mise en œuvre de « Plans d'action nationaux », fondés sur les normes internationales des droits de l'homme, y compris celles du Conseil de l'Europe et conformes aux recommandations du présent Livre blanc, peuvent contribuer réellement à renforcer la vision d'une société intégrée protégeant la diversité de ses membres et énoncer des objectifs pouvant être traduits en programmes et soumis au contrôle du public. Le Conseil de l'Europe est disposé à participer à l'élaboration de tels plans d'action nationaux et à l'évaluation de leur mise en application. Un leadership politique au plus haut niveau est essentiel pour en assurer le succès. La société civile, notamment les associations de minorités et de migrants, a également un rôle important à jouer. Des organes consultatifs, regroupant des représentants des différents partenaires concernés, pourraient être créés afin de promouvoir l'intégration. Les plans d'action nationaux devraient inclure à la fois les migrants récents et les groupes minoritaires existant de longue date.

Le Conseil de l'Europe pourrait lancer une initiative de suivi qui donnerait lieu à des recherches et des conférences visant à explorer l'approche interculturelle au sens

64. Voir notamment les arrêts *Smith et Grady c. Royaume-Uni* – 29/09/1999 § 90 ; *S.L. c. Autriche* – 09/01/2003 § 37 ; *Karner c. Autriche* – 24/07/2003 § 37.

65. Voir le Rapport explicatif au Protocole n° 12 à la Convention européenne des droits de l'homme, §20.

66. Recommandation de politique générale n° 7 de l'ECRI sur la législation nationale visant à lutter contre le racisme et la discrimination raciale, 2002.

large de la gestion de la diversité culturelle, dont le dialogue interculturel est une composante significative. Ce travail tendrait en particulier à explorer les liens/synergies entre l'approche interculturelle de la gestion de la diversité et la politique d'intégration. Cette initiative donnerait lieu ensuite à un ensemble d'actions dans le champ du Conseil de l'Europe, pour la promotion du concept de l'approche interculturelle de la gestion de la diversité culturelle, y compris l'intégration.

Les autorités publiques devraient être à l'écoute des attentes d'une population culturellement diverse et veiller à ce que les services publics proposés respectent les revendications légitimes de tous les groupes de la société et soient en mesure de répondre aux souhaits exprimés par ceux-ci. Cette condition, qui résulte des principes de non-discrimination et d'égalité, est particulièrement importante dans les domaines du maintien de l'ordre, de la santé, de la jeunesse, de l'éducation, de la culture et du patrimoine, du logement, des prestations sociales, ainsi que de l'accès à la justice et au marché du travail. La participation de représentants des personnes appartenant à des groupes minoritaires et défavorisés lors de l'élaboration de politiques de prestation de services et de la préparation des décisions relatives à l'affectation des ressources, ainsi que le recrutement, dans le secteur des services, de personnes issues de ces groupes sont des étapes importantes.

Le débat public doit avoir lieu dans le respect de la diversité culturelle. Les manifestations publiques de racisme, de xénophobie ou de toute autre forme d'intolérance⁶⁷, qu'elles émanent de personnes occupant une fonction publique ou de membres de la société civile, devraient être rejetées et condamnées, conformément aux dispositions pertinentes de la Convention européenne des droits de l'homme. Toute forme de stigmatisation des personnes appartenant à des groupes minoritaires et défavorisés dans le discours public doit être exclue. Les médias peuvent jouer un rôle positif dans la lutte contre l'intolérance, notamment en favorisant une culture de compréhension entre les membres de différents groupes ethniques, culturels, linguistiques et religieux. Les professionnels des médias devraient réfléchir au problème de l'intolérance dans l'environnement de plus en plus multiethnique et multiculturel des Etats membres, et aux mesures qu'ils pourraient prendre pour promouvoir la tolérance, la compréhension et le respect.

Les Etats devraient adopter une législation sévère, interdisant les « discours de haine » ainsi que les manifestations de racisme, de xénophobie, d'homophobie,

67. Le 3^e Sommet du Conseil de l'Europe en 2005 a condamné avec fermeté « toutes formes d'intolérance et de discrimination, notamment celles fondées sur le sexe, la race et la religion, y compris l'antisémitisme et l'islamophobie ». Le Comité des Ministres a aussi reconnu que les Roms et les Gens du voyage ont subi des discriminations dans tous les domaines de la vie. Par ailleurs, l'ECRI recommande que la loi pénalise « la négation, la minimisation grossière, la justification ou l'apologie publiques, dans un but raciste, de crimes de génocide, de crimes contre l'humanité ou de crimes de guerre : s'ils sont intentionnels » (recommandation de politique générale n° 7 de l'ECRI sur la législation nationale pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale). L'ECRI souligne aussi le besoin de combattre les préjugés dont souffrent les communautés musulmanes et de sanctionner de façon appropriée les discriminations fondées sur la religion (Recommandation de politique générale n° 5 de l'ECRI sur la lutte contre l'intolérance et les discriminations envers les musulmans).

d'antisémitisme, d'islamophobie et d'intolérance à l'égard des Roms et des Gens du voyage ou d'autres manifestations qui incitent à la haine ou à la violence. Les membres du système de justice pénale devraient être correctement formés afin de pouvoir appliquer et faire respecter une telle législation. Des organes nationaux indépendants de lutte contre la discrimination ou des structures similaires devraient également être mis en place afin de contrôler l'efficacité de ce type de législation, d'organiser les actions de formation requises et de soutenir les personnes visées par des formes d'expression racistes.

Les dirigeants politiques ont, à cet égard, une responsabilité particulière. Leurs prises de position influencent les points de vue du public sur les questions interculturelles et peuvent, de ce fait, atténuer ou exacerber les tensions. L'ECRI a étudié ces dangers ainsi que leurs manifestations concrètes, et a défini plusieurs mesures pratiques qui peuvent être prises pour lutter contre l'utilisation d'éléments discriminatoires, racistes, antisémites et xénophobes dans le discours politique⁶⁸. Les responsables locaux peuvent, par l'exercice de leur autorité civique, largement contribuer à la paix entre les communautés. L'ECRI recommande également de refuser tout financement public aux partis politiques qui prônent le racisme, notamment à travers le « discours de haine ».

Les pouvoirs publics sont encouragés à prendre, si nécessaire, des mesures positives adéquates afin de favoriser l'accès des personnes appartenant à des groupes défavorisés ou sous-représentés à des postes à responsabilité dans la vie professionnelle, dans les associations, dans la vie politique ainsi que dans les collectivités locales et régionales en tenant compte des compétences professionnelles requises. Le principe selon lequel, dans certaines circonstances, des mesures adéquates afin de promouvoir une égalité pleine et effective entre les personnes appartenant à des minorités nationales et les membres de la majorité pourraient s'avérer nécessaires, devrait être reconnu par tous les Etats membres, à la condition expresse que de telles mesures ne soient pas discriminatoires. Lorsqu'elles sont prises, ces mesures devraient tenir pleinement compte des conditions spécifiques aux personnes issues de minorités nationales⁶⁹.

Le Conseil de l'Europe veillera à diffuser ses normes juridiques et lignes directrices, sous des formes nouvelles et attrayantes, auprès des groupes cibles, tels que les pouvoirs publics et les décideurs, les responsables des organisations de la société civile et les médias, ainsi que les jeunes.

Faciliter l'accès à la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme sur le dialogue interculturel

Le Conseil de l'Europe publiera une analyse approfondie des arrêts et des décisions de la Cour européenne des droits de l'homme qui se rapportent aux articles de la Convention applicables au dialogue interculturel.

68. « Déclaration sur l'utilisation d'éléments racistes, antisémites et xénophobes dans le discours politique » (mars 2005).

69. Article 4, paragraphes 2 et 3, de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales.

Pour ce faire, l'Organisation proposera, par exemple, des documents à large diffusion sur le respect des droits de l'homme dans une société culturellement diverse, ainsi que des manuels sur les « discours de haine » et le port de symboles religieux dans les lieux publics, rédigés en vertu des dispositions de la Convention européenne des droits de l'homme.

Le Conseil de l'Europe en tant que forum régulier pour le dialogue interculturel

Le Conseil de l'Europe continue, par le biais de son programme d'activités, à mettre son expertise en matière de droits de l'homme, de démocratie et de primauté du droit au service du débat sur le dialogue interculturel, engagé entre les Etats membres, la société civile et les autres parties prenantes, préparant ainsi la mise en place d'actions aux niveaux local, national et international.

Le Comité directeur pour les droits de l'homme examinera une série de questions relatives au respect des droits de l'homme dans une société culturellement diverse ; ce travail pourrait mener à l'adoption d'un texte politique du Conseil de l'Europe. Il suivra également les développements dans le domaine des droits culturels.

Plus généralement, les échanges sur le dialogue interculturel devraient s'intensifier afin que le Conseil de l'Europe puisse jouer efficacement les différents rôles énoncés dans le présent document. Le programme d'activités du Conseil de l'Europe offre de nombreuses

possibilités d'échanges soutenus et intensifiés. Citons, par exemple, les conférences ministérielles, les débats parlementaires, les séminaires de formation avec les organisations de jeunesse et les colloques d'experts, tels que les précédents « Forums interculturels » organisés par le Conseil de l'Europe⁷⁰, qui ont permis de recueillir de nombreuses informations intéressantes, dont un grand nombre sont reprises dans ce Livre blanc. Des moyens d'organiser de nouveaux forums interculturels dans le futur seront examinés.

La conférence prévue avec des experts des gouvernements et plusieurs acteurs de la société civile, tels que les journalistes et les membres de communautés religieuses, peut être citée comme autre exemple. Elle vise à démêler certaines des questions difficiles liées aux droits de l'homme qui se posent dans des sociétés culturellement diverses, en particulier concernant la liberté d'expression et de religion.

Une nouvelle campagne de lutte contre la discrimination, s'appuyant sur la campagne menée auprès des jeunes « Tous différents, tous égaux » mais ciblant un public plus large, est consacrée aux différentes formes de discrimination et de racisme, notamment l'antisémitisme, l'islamophobie et l'«antitsiganisme ».

Concernant les politiques culturelles, le Conseil de l'Europe développera ses systèmes de diffusion de l'information sur les politiques et normes culturelles, et poursuivra la documentation d'exemples de bonnes pratiques, afin de promouvoir

70. Sarajevo en 2003, Troina en 2004 et Bucarest en 2006.

des politiques culturelles qui facilitent l'accès de tous et encouragent la participation de tous. Le « Compendium des politiques culturelles » continuera à être actualisé et développé⁷¹. Le Conseil de l'Europe coopérera en outre avec d'autres institutions européennes et internationales afin de recueillir et d'analyser des données, et de diffuser des informations sur le dialogue interculturel auprès des Etats membres.

Une campagne à l'échelle européenne contre la discrimination

Le Conseil de l'Europe, en association avec des professionnels des médias et des établissements de formation au journalisme, lance en 2008 une campagne contre la discrimination, centrée sur le rôle des médias dans une Europe multiculturelle.

5.2. Citoyenneté démocratique et participation

Les pouvoirs publics et l'ensemble des forces sociales sont encouragés à établir le cadre nécessaire au dialogue, par le biais d'initiatives éducatives et de dispositions pratiques faisant intervenir les majorités et les minorités. La démocratie exige la participation active de l'individu aux affaires publiques. L'exclusion de quiconque de la vie de la communauté est injustifiable et constituerait un grave obstacle au dialogue interculturel.

La mise en place de formes durables de dialogue – par exemple, des organes consultatifs chargés de représenter les résidents étrangers auprès des pouvoirs publics et des « comités locaux pour l'intégration » tels que préconisés par le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe⁷² – pourrait être particulièrement utile.

L'exercice des droits de l'homme, y compris par des non-ressortissants, ne doit faire l'objet d'aucune restriction indue. Etant donné le caractère universel des droits de l'homme, dont les droits des minorités – entre autres, culturels, linguistiques et de participation – font intégralement partie, il est indispensable de garantir à tous les individus la pleine jouissance des droits de l'homme. Ce point a été particulièrement mis en avant par la Commission de Venise⁷³.

71. Le « Compendium » présente des données spécifiques sur la politique en faveur de la diversité culturelle et du dialogue interculturel. De manière plus générale, il offre, aux acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux, une ressource européenne à des fins de comparaison et d'innovation. www.culturalpolicies.net.

72. Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe, *Local Consultative Bodies for Foreign Residents : Handbook* (Congrès, Strasbourg, 2003)

73. Commission européenne pour la démocratie par le droit (Commission de Venise), Rapport sur les non-ressortissants et les droits des minorités, CDL-AD(2007)001, ad § 144.

Les pouvoirs publics devraient encourager tous ceux qui résident légalement sur leur territoire à participer activement à la vie publique locale, y compris en envisageant de leur accorder le droit de vote aux élections locales et régionales sur la base des principes établis par la Convention sur la participation des étrangers à la vie publique au niveau local. Dans la mesure où l'accès à la citoyenneté démocratique est subordonné au statut de citoyen national, les pouvoirs publics devraient prendre des dispositions pour l'obtention de la citoyenneté légale conformément aux principes énoncés dans la Convention européenne sur la nationalité.

Les pouvoirs publics devraient soutenir efficacement le travail des organisations de la société civile promouvant la participation et la citoyenneté démocratique, en particulier celles qui représentent les jeunes et les personnes appartenant à des minorités, y compris des migrants, ou qui travaillent avec eux. L'exercice de la citoyenneté démocratique et de la participation passe fréquemment par les organisations de la société civile. Ces organisations devraient avoir la possibilité de jouer leur rôle particulièrement important dans des sociétés culturellement diverses, que ce soit en tant que prestataires de services pour répondre aux besoins des personnes appartenant à un groupe spécifique, en tant que défenseurs de la diversité et des droits des personnes appartenant à des minorités ou en tant que vecteurs d'intégration sociale et de cohésion. Les représentants de groupes minoritaires spécifiques et les associations interculturelles sont des interlocuteurs déterminants dans le domaine du dialogue interculturel.

Ce type d'associations devrait être impliqué de façon active dans l'élaboration des plans nationaux d'intégration, la conception et la mise en œuvre des projets et des programmes, ainsi que leur évaluation ultérieure. La participation des personnes issues de minorités aux activités des organisations de la société civile doit être systématiquement encouragée.

Les pouvoirs locaux sont fortement encouragés à prendre des mesures visant à renforcer l'engagement civique et une culture de la participation démocratique.

Les programmes municipaux en faveur de l'intégration et les « conseils des étrangers », qui permettent aux personnes appartenant à des minorités et aux migrants de prendre part à la vie politique locale, sont des exemples de bonnes pratiques en la matière. Le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe a défini des lignes directrices détaillées à ce sujet.

Le Conseil de l'Europe a la volonté de renforcer la citoyenneté démocratique et la participation au moyen d'un grand nombre de ses programmes,

***Promouvoir des
« villes interculturelles »***

Le Conseil de l'Europe lancera en 2008 un programme pour aider les villes à devenir des lieux d'excellence en matière de dialogue interculturel, notamment par le biais d'évaluations par des pairs et d'échanges de bonnes pratiques sur la gouvernance, les médias, les activités de médiation et les politiques culturelles.

dont le programme « Villes interculturelles » centré sur le renforcement des capacités et l'aide à l'élaboration des politiques. Les villes participantes travailleront à la mise en place de stratégies interculturelles pour gérer la diversité en tant que ressource. Le programme sera développé en coopération avec plusieurs partenaires intergouvernementaux et non gouvernementaux.

La diversité culturelle dans les zones urbaines constituera un autre sujet prioritaire. Pour être florissantes, les villes de demain devront être interculturelles. Elles devront donc être capables de gérer et de valoriser leur diversité culturelle afin de stimuler la créativité et l'innovation et, ainsi, assurer leur prospérité économique, renforcer leur cohésion et améliorer leur qualité de vie.

5.3. Apprendre et enseigner les compétences interculturelles

L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale. Offrir à tous une éducation de qualité, favorisant l'inclusion, permet la participation active et l'engagement civique, tout en prévenant les handicaps éducatifs. Cette approche politique peut se traduire sous la forme de recommandations fondamentales et de lignes directrices, élaborées à l'intention des pouvoirs publics et des institutions d'éducation formelle, mais également de la société civile – notamment les organisations de minorités et de jeunesse –, des médias, des partenaires sociaux et culturels, et des communautés religieuses proposant des activités d'éducation non formelle ou informelle.

Les pouvoirs publics, les organisations de la société civile et les autres prestataires du secteur éducatif devraient faire du développement du dialogue interculturel et de l'éducation inclusive une composante principale à tous les niveaux. **Les compétences interculturelles devraient faire partie de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Les autorités publiques compétentes et les établissements éducatifs devraient se servir, autant que possible, des définitions des compétences essentielles à la communication interculturelle pour élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les filières d'études à tous les niveaux du système éducatif, y compris la formation des enseignants et les programmes éducatifs pour adultes.** Des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. Tous les élèves devraient avoir la possibilité d'améliorer leurs compétences plurilingues. La pratique et l'apprentissage interculturels devraient être intégrés à la formation initiale et continue des enseignants. Les échanges basés sur l'école et sur la famille devraient devenir une composante régulière du programme des établissements secondaires.

L'éducation aux droits de l'homme, l'apprentissage de la citoyenneté active et le dialogue interculturel peuvent largement tirer profit de la multitude de supports qui existent, dont *Repères* et *Compassito*, deux manuels publiés par le Conseil de l'Europe pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes et les enfants.

Les institutions éducatives et tous les autres acteurs de l'éducation sont invités à veiller à ce que l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire suive les recommandations du Comité des Ministres sur l'enseignement de l'histoire et ne porte pas uniquement sur l'histoire du pays, mais également sur l'histoire d'autres pays et d'autres cultures, qu'ils prennent en compte la manière dont notre société a été perçue par d'autres (multiperspectivité), tout en restant attentifs au respect des valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, et qu'ils incluent la dimension de l'éducation aux droits de l'homme⁷⁴.

La connaissance du passé est essentielle pour comprendre la société d'aujourd'hui et prévenir la répétition des faits tragiques de l'histoire. A cet égard, les autorités publiques compétentes et les institutions éducatives sont fortement encouragées à préparer et organiser annuellement une « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité », qui coïnciderait avec une date choisie à la lumière de l'histoire de chaque pays. Un tel événement peut s'inspirer du projet du Conseil de l'Europe « Enseigner la mémoire – éducation à la prévention des crimes contre l'humanité », qui visait à aider les élèves à découvrir et comprendre les événements sombres de l'histoire européenne et mondiale et à reconnaître le caractère unique de la Shoah, en tant que première tentative délibérée d'exterminer un peuple au niveau mondial ; à sensibiliser l'opinion publique aux génocides et crimes contre l'humanité qui ont marqué le XX^e siècle ; à éduquer les élèves à la façon de prévenir les crimes contre l'humanité ; et à favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre les nations, les groupes ethniques et communautés religieuses, tout en restant fidèle aux valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe.

L'appréciation de notre diversité culturelle devrait reposer sur la connaissance et la compréhension des principales religions et convictions non religieuses du monde, et de leur rôle dans la société. Un autre objectif important vise à amener les jeunes à apprécier la diversité sociale et culturelle de l'Europe, en y incluant à la fois les communautés récentes de migrants et celles dont les racines européennes sont beaucoup plus anciennes.

74. La Recommandation Rec(2001)15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire dans l'Europe du XXI^e siècle souligne notamment que « L'enseignement de l'histoire ne peut être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites et intolérantes. Les recherches historiques et l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école ne peuvent en aucune manière, et avec quelque intention que ce soit, être compatibles avec les valeurs fondamentales et le Statut du Conseil de l'Europe si elles permettent ou popularisent des représentations de l'histoire erronées, au moyen de l'un ou l'autre des subterfuges suivants :

- falsification de faits historiques, statistiques frelatées, images truquées, etc. ;
- fixation sur un événement pour justifier ou occulter un autre événement ;
- déformation du passé à des fins de propagande ;
- version excessivement nationaliste du passé, susceptible de créer une dichotomie entre “nous” et “eux” ;
- distorsions de sources historiques ;
- négation de faits historiques ;
- omission de faits historiques » (Annexe, Section 2 sur les « Détournements de l'histoire »).

L'appréciation des différentes formes d'expression de la créativité (artefacts, symboles, textes, objets, coutumes vestimentaires et cuisine) devrait être intégrée dans la découverte de l'autre. La musique, l'art et la danse peuvent être des outils puissants d'éducation interculturelle.

Les pouvoirs publics compétents sont également invités à tenir compte des effets des réglementations et politiques – concernant notamment les visas ou les permis de travail ou de résidence pour les universitaires, les étudiants et les artistes – sur les échanges éducatifs et culturels. Des réglementations et des politiques adéquatement élaborées peuvent largement contribuer au dialogue interculturel.

Le Conseil de l'Europe s'engage fortement en faveur de la transmission des compétences interculturelles par l'éducation. Concernant l'éducation formelle, il créera un « guide des bonnes pratiques » à tous les niveaux et développera un cadre de référence décrivant les compétences interculturelles de base et les compétences nécessaires à la communication interculturelle. L'Organisation œuvrera afin que la promotion de la culture démocratique et du dialogue interculturel soit une composante de l'espace européen de l'enseignement supérieur après 2010. Le Centre européen de ressources sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle, qui est en cours d'installation à Oslo, axera fortement ses activités sur la transmission des compétences interculturelles aux éducateurs.

Le Conseil de l'Europe souhaite rester l'institution de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage des compétences interculturelle et continuera à donner de l'importance à ces sujets

Le Conseil de l'Europe continuera, en coopération avec les pouvoirs publics compétents, les professionnels de l'éducation et des experts, son travail novateur sur la définition, le développement, la diffusion et la transmission des compétences interculturelles, et mènera des initiatives correspondantes dans le domaine des politiques linguistiques.

Le Conseil de l'Europe continuera à développer des instruments visant à renforcer le dialogue interculturel par le biais de méthodes d'enseignement de l'histoire basées sur l'objectivité, l'analyse critique et la multiperspectivité, le respect mutuel et la tolérance et les principes essentiels du Conseil de l'Europe. Il soutiendra toutes les mesures prises dans le secteur éducatif afin de prévenir la répétition ou la négation de l'Holocauste, des génocides et autres crimes contre l'humanité, des épurations ethniques ainsi que des violations massives des droits de l'homme et des valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché. Le Conseil de l'Europe poursuivra et examinera également la possibilité d'étendre le projet « Enseigner la mémoire – éducation à la prévention des crimes contre l'humanité ».

Concernant les politiques linguistiques en faveur du dialogue interculturel, le Conseil de l'Europe apportera une aide et des recommandations aux autorités

compétentes, afin qu'elles réexaminent leurs politiques pédagogiques pour toutes les langues enseignées dans leur système éducatif. Il produira en outre des lignes directrices et des outils à caractère consultatif définissant des normes européennes communes en matière de compétence linguistique.

Des initiatives seront également prises dans les domaines de l'enseignement artistique et de l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions, dans le cadre d'un programme visant à promouvoir l'éducation et le dialogue interculturels par l'élaboration de références communes pour gérer des classes culturellement diverses et favoriser l'intégration de l'éducation interculturelle aux programmes éducatifs.

Concernant l'éducation non formelle et informelle, le Conseil de l'Europe poursuivra ses efforts afin de soutenir les activités des organisations de la société civile – notamment des organisations de jeunesse – qui visent à répondre à la diversité culturelle de manière positive et créative. Les cours de formation sur les activités d'éducation à la citoyenneté européenne et aux droits de l'homme, qui sont proposés aux multiplicateurs dans le cadre du « Partenariat Jeunesse » en coopération avec la Commission européenne, seront multipliés. De nouvelles actions de formation aux compétences interculturelles seront proposées, notamment aux organisations de la société civile, aux communautés religieuses et aux journalistes. Le Conseil de l'Europe poursuivra son action visant à favoriser la « sensibilisation/prise de conscience des médias » (*media literacy*).

A ces activités s'ajouteront des initiatives dans le domaine des politiques culturelles et du patrimoine, destinées à renforcer la compréhension interculturelle et à élargir l'accès au patrimoine culturel, qui a un rôle important à jouer dans le dialogue interculturel. A cet égard, l'accent sera mis, à travers des programmes appropriés, sur la connaissance et le respect du patrimoine culturel de l'autre comme source de diversité et d'enrichissement culturel.

Le projet actuel sur « L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire » sera poursuivi et développé

Le Conseil de l'Europe poursuivra le projet et pourra examiner l'élargissement de son domaine d'application, notamment en coopération avec l'Unesco, l'Alecso et le Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamique (IRCICA).

5.4. Espaces de dialogue interculturel

La création d'espaces de dialogue interculturel est une tâche collective. Sans espaces appropriés, accessibles et attrayants, le dialogue interculturel ne peut avoir lieu et encore moins prospérer. Le Conseil de l'Europe formule à cet égard plusieurs recommandations.

Les pouvoirs publics et tous les acteurs sociaux sont invités à développer le dialogue interculturel dans des espaces de la vie quotidienne et dans le cadre du respect des libertés fondamentales. Les possibilités de créer de tels espaces sont infinies.

Il incombe aux pouvoirs publics d'organiser la vie civique et l'espace urbain de telle façon que les possibilités de dialogue, dans le respect de la liberté d'expression et des principes démocratiques, se multiplient. Les espaces physiques et l'environnement bâti sont des éléments stratégiques de la vie sociale. Une attention particulière doit être accordée à la conception et à la gestion des lieux publics, tels que les parcs, les jardins publics, les aéroports et les gares. Les urbanistes sont encouragés à créer des « villes ouvertes », comprenant suffisamment d'espaces publics pour les rencontres. De tels espaces qui, dans l'idéal, devraient être conçus dans un esprit d'ouverture et donc dans la perspective d'utilisations multiples, peuvent contribuer à créer une perception civique commune de l'espace et un engagement interculturel.

Les organisations de la société civile, dont les communautés religieuses, sont tout particulièrement encouragées à fournir un cadre propice aux rencontres interculturelles et interreligieuses. Le secteur privé et les partenaires sociaux devraient veiller à ce que la diversité culturelle dans le monde du travail ne devienne pas source de conflits mais suscite, au contraire, des synergies créatives et contribue à la complémentarité.

Le journalisme, encouragé de manière responsable par les codes d'éthique développés par le secteur des médias et par la sensibilisation des journalistes aux différences culturelles au cours de leur formation, peut contribuer au développement de forums de dialogue interculturel. Afin de refléter la diversité de composition de la société dans leur structure interne, les organisations de médias sont invitées à adopter une politique volontaire, accompagnée de programmes de formation appropriés, destinée à promouvoir les membres de groupes désavantagés et de minorités sous-représentées à tous les niveaux de production et de gestion, en tenant dûment compte des compétences professionnelles requises.

Le Conseil de l'Europe considère qu'il s'agit là d'une application importante de la liberté d'expression, qui n'incombe pas uniquement aux diffuseurs publics. Tous les médias devraient chercher des moyens de promouvoir les voix minoritaires, le dialogue interculturel et le respect mutuel.

Les pouvoirs publics et les acteurs non gouvernementaux sont encouragés à promouvoir la culture, les arts et le patrimoine, lesquels offrent des espaces de dialogue particulièrement importants. Le patrimoine culturel, les activités culturelles « classiques », les « itinéraires culturels », les arts contemporains, la culture populaire ou de la rue, la culture transmise par les médias et l'internet traversent naturellement les frontières et établissent des liens entre les cultures. Les arts et la culture créent un espace d'expression hors du cadre des institutions, au niveau de l'individu, et peuvent remplir une fonction de médiation. Toutes les parties prenantes devraient donc encourager une forte participation aux activités culturelles et artistiques. Les activités culturelles peuvent très largement contribuer à transformer un territoire en espace public partagé.

Grâce à la « Rencontre 2008 sur la dimension religieuse du dialogue interculturel », organisée à titre expérimental le 8 avril 2008, le Conseil de l'Europe a offert aux représentants des communautés religieuses et d'autres acteurs de la société civile, ainsi qu'aux experts présents, la possibilité de participer à un débat approfondi sur les principes à appliquer dans la politique éducative pour « l'enseignement des faits religieux et relatifs aux autres convictions » et sur les modalités pratiques de l'organisation d'un tel enseignement. Cette rencontre a également contribué à définir, pour ces questions, des orientations et idées que les participants pourront appliquer dans leurs propres champs d'activités, ainsi que plusieurs recommandations s'inscrivant dans la politique d'action ciblée du Conseil de l'Europe. Toute autre suite éventuelle qu'il conviendrait de donner à la « Rencontre 2008 » sera examinée à l'occasion de l'évaluation de ladite initiative, qui sera réalisée dans le courant de l'année 2008.

***Prix du Conseil de l'Europe
pour la contribution des médias
au dialogue interculturel***

Le Conseil de l'Europe prévoit de décerner un prix annuel aux médias qui auront contribué de manière exemplaire à la prévention ou la résolution de conflits, à la compréhension et au dialogue. Il prévoit également de créer un réseau d'information en ligne sur la contribution des médias au dialogue interculturel.

Le Conseil de l'Europe conduira des initiatives phares avec les médias. Outre un prix décerné aux médias pour leur contribution au dialogue interculturel, l'Organisation prévoit de créer – après avoir mené des consultations avec d'autres institutions internationales et en coopération avec les partenaires appropriés – un réseau informel en ligne, permettant aux professionnels et organisations du secteur d'échanger sur les droits, les responsabilités et les conditions de travail des journalistes en périodes de crise.

5.5. Le dialogue interculturel dans les relations internationales

Les pouvoirs locaux et régionaux devraient examiner la possibilité d'engager des coopérations avec des institutions partenaires dans d'autres régions d'Europe. Les mesures prises à ce niveau contribuent fortement au bon voisinage entre les Etats et offrent, de ce fait, un cadre idéal au développement de relations interculturelles. Les pouvoirs locaux et régionaux peuvent organiser régulièrement et sous une forme institutionnalisée des consultations avec les collectivités ou autorités territoriales des Etats voisins sur les questions d'intérêt commun, afin de définir conjointement des solutions, d'identifier les obstacles juridiques et pratiques à la coopération transfrontalière et interterritoriale et de prendre les mesures appropriées pour y remédier. Ils peuvent mettre en place des actions de formation, notamment des formations linguistiques, pour les personnes participant à ce type de coopérations au niveau local.

Les organisations de la société civile et les prestataires d'éducation peuvent contribuer au dialogue interculturel aux niveaux européen et international, par exemple en

adhérant à des structures non gouvernementales européennes ou en participant à des partenariats et des programmes transfrontaliers, en particulier ceux destinés aux jeunes. Il incombe à des institutions internationales comme le Conseil de l'Europe de soutenir la société civile et les professionnels de l'éducation dans cette tâche.

Les médias sont encouragés à établir – aux niveaux régional, national ou européen – des mécanismes d'échange et de coproduction de programmes ayant largement contribué à mobiliser l'opinion publique contre l'intolérance et à améliorer les relations intercommunautaires.

Le Conseil de l'Europe encouragera et développera la coopération avec d'autres organisations actives dans le domaine du dialogue interculturel, comme l'Unesco et l'initiative de l'« Alliance des civilisations », l'OSCE, l'Union européenne et la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures, ainsi qu'avec d'autres organisations régionales, telles que la Ligue des Etats arabes et son organisation pour l'éducation, la culture et les sciences (Alecco), qui représente une région ayant de nombreux liens avec l'Europe mais une tradition culturelle différente. Le Conseil de l'Europe promouvra également le dialogue interculturel sur la base de ses normes et valeurs dans le contexte de projets spécifiques donnant lieu à une coopération avec des institutions comme l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (Isesco) et le Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques (IRCICA). Les actions de coopération seront centrées, au niveau régional, sur les relations entre l'Europe et ses régions voisines, en particulier la rive sud de la Méditerranée, le Proche-Orient et l'Asie centrale.

***Elargir et dynamiser
la « Plate-forme ouverte de Faro »***

Le Conseil de l'Europe développera, en consultation avec l'Unesco, le potentiel de la « Plate-forme ouverte de Faro » pour la coordination internationale des actions menées dans le domaine du dialogue interculturel.

Au cours des prochains mois, le Conseil de l'Europe mènera de nouvelles initiatives pour resserrer les liens de coopération avec ses partenaires existants et en nouer avec des partenaires nouveaux. A cet égard, il convient de citer la « Plate-forme ouverte de Faro » mise en place conjointement par le Conseil de l'Europe et l'Unesco en 2005, afin de promouvoir la coopération interinstitutionnelle dans le domaine du dialogue interculturel.

Voici d'autres exemples d'activités prioritaires dans ce domaine :

- L'Union européenne a déclaré 2008 l'Année européenne du dialogue interculturel. Le « Livre blanc sur le dialogue interculturel » et la « Rencontre 2008 sur la dimension religieuse du dialogue interculturel », qui s'est tenue à titre expérimental, constituent deux contributions importantes du Conseil de l'Europe à l'Année européenne du dialogue interculturel⁷⁵. Le Conseil de l'Europe contribue de manière spécifique au programme d'activités et au

débat dynamique autour des perspectives d'action à long terme également par un grand nombre d'autres activités, comme la Campagne de lutte contre la discrimination 2008, l'initiative des « Villes interculturelles », la publication de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme sur le dialogue interculturel et le Centre européen de ressources sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle (Oslo)...

- Le Conseil de l'Europe reconnaît la contribution du « Centre Nord-Sud » et son rôle essentiel. Il réunit non seulement des gouvernements, mais également des parlementaires, des collectivités locales et régionales, et des représentants de la société civile. Ses priorités sont centrées sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, la jeunesse, les droits de l'homme, la gouvernance démocratique et le dialogue interculturel. Le Centre ajoute une dimension importante aux efforts internationaux visant à promouvoir l'apprentissage interculturel, la compréhension et le dialogue politique au sein de et entre les différents continents.
- « Les artistes pour le dialogue » est le titre d'un nouveau programme sur la culture et le patrimoine, lancé en 2008 et englobant la région méditerranéenne, qui vise à renforcer le dialogue interculturel entre artistes et acteurs culturels.
- La Commission de Venise poursuivra sa coopération avec les cours constitutionnelles et organes équivalents en Afrique, en Asie et dans les Amériques, ainsi que dans les pays arabes. Cette coopération est un bon exemple de dialogue interculturel, fondé sur une action concrète et sur les principes du patrimoine constitutionnel.
- Le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe est déterminé à poursuivre son travail avec ses partenaires de la région méditerranéenne, notamment dans le cadre de la collaboration israélo-palestinienne et de la coopération avec les villes arabes sur des sujets tels que la bonne gouvernance au niveau local et les questions relatives aux migrations.

6. La voie à suivre

Le présent Livre blanc vise à définir une orientation claire en matière de dialogue interculturel, mais ne peut fournir une feuille de route détaillée. Il ne constitue qu'une étape d'un processus plus long. Ses conclusions et recommandations devront être vérifiées et adaptées, si nécessaire, en concertation avec les autres parties prenantes. Les lignes directrices et orientations concrètes définies ici devraient être suivies et évaluées de manière appropriée.

Le Conseil de l'Europe invite toutes les autres parties prenantes à poursuivre ce qui a été parfois décrit comme le « Processus du livre blanc », qui a mis

75. Ces initiatives représentent également deux exemples concrets de la mise en œuvre du Mémorandum d'accord conclu entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine du dialogue interculturel et de la diversité culturelle.

l'Organisation en relation avec d'innombrables partenaires, allant d'institutions internationales à des militants de base. Tous nos partenaires sont encouragés à continuer à conseiller l'Organisation sur l'orientation à prendre, à lui suggérer des programmes et des projets, et à lui signaler tout développement susceptible de menacer le dialogue interculturel.

Le dialogue interculturel est indispensable à la construction d'un nouveau modèle social et culturel adapté à une Europe en rapide évolution, qui permette à tous les individus vivant dans nos sociétés culturellement diverses de jouir des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ce modèle émergent est le résultat d'un travail en cours auquel participent de nombreux acteurs. Il implique de grandes responsabilités pour les pouvoirs publics à tous les niveaux, pour les associations de la société civile et pour toutes les autres parties prenantes.

Le Conseil de l'Europe présente ce Livre blanc comme une contribution à un débat international qui ne cesse de s'intensifier. Apprendre à vivre ensemble, dans un contexte de diversité culturelle croissante tout en respectant les droits de l'homme et les libertés fondamentales, est devenu l'une des principales exigences de notre époque et restera pertinent pour de nombreuses années.

Strasbourg, juin 2008

Annexe 1

Sélection de conventions, déclarations, recommandations et autres textes de référence du Conseil de l'Europe relatifs au dialogue interculturel⁷⁶

Conventions européennes sélectionnées

Conventions (Date d'ouverture du traité ; situation des ratifications, adhésions et signatures au mois d'avril 2008)	Ratifications/ adhésions	Signatures non suivies de ratifications
Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950)	47	0
Convention culturelle européenne (1954)	49	0
Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (1977)	11	4
Convention-cadre européenne sur la coopération transfrontalière des collectivités ou autorités territoriales (1980)	36	2
Charte européenne de l'autonomie locale (1985)	43	1
Convention européenne sur la télévision transfrontière (1989)	32	7
Code européen de sécurité sociale (révisé) (1990)	0	14
Convention sur la participation des étrangers à la vie publique au niveau local (1992)	8	5
Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992)	23	10
Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995)	39	4
Charte sociale européenne (1961) et Charte sociale européenne révisée (1996)	39	8

76. Note. Les déclarations, recommandations et résolutions adoptées après 1980 figurent dans l'ordre chronologique. Tous les textes sont disponibles sur le site web du Conseil de l'Europe sur www.coe.int.

Conventions (Date d'ouverture du traité ; situation des ratifications, adhésions et signatures au mois d'avril 2008)	Ratifications/ adhésions	Signatures non suivies de ratifications
Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (1997)	47	4
Convention européenne sur la nationalité (1997)	16	11
Convention européenne sur la promotion d'un service volontaire transnational à long terme pour les jeunes (2000)	1	8
Convention sur la cybercriminalité (2001)	22	22
Convention du Conseil de l'Europe pour la prévention du terrorisme (2005)	11	31
Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur la valeur du patrimoine culturel pour la société (2005)	3	10

**Déclarations des Sommets,
Conférences ministérielles et Comité des Ministres**

- « Déclaration sur l'intolérance – Une menace pour la démocratie », adoptée par le Comité des Ministres le 14 mai 1981
- « Déclaration sur l'égalité des femmes et des hommes », adoptée par le Comité des Ministres le 16 novembre 1988
- Déclaration « Société multiculturelle et identité culturelle européenne », adoptée par les ministres européens responsables des affaires culturelles, Palerme/Italie, 25-26 avril 1990
- « Déclaration de Vienne », adoptée lors du [1^{er}] Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, Vienne, octobre 1993
- « Déclaration finale » et « Plan d'action » du 2^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, Strasbourg, novembre 1997
- Résolution n° 1 sur le Portfolio européen des langues, adoptée à la 19^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Education, Kristiansand/Norvège, 22-24 juin 1997
- « Déclaration de Budapest » (« Pour une Grande Europe sans clivages »), adoptée par le Comité des Ministres, le 7 mai 1999
- Résolution n° 2 sur le Portfolio européen des langues, adoptée à la 20^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Education, Cracovie/Pologne, 15-17 octobre 2000
- « Déclaration sur la diversité culturelle », adoptée par le Comité des Ministres le 7 décembre 2000
- « Déclaration d'Helsinki », adoptée par la 7^e Conférence des ministres responsables des questions de migration, Helsinki, septembre 2002
- « Déclaration pour le dialogue interculturel et la prévention des conflits », adoptée par la Conférence des ministres européens responsables des affaires culturelles, Opatija/Croatie, octobre 2003
- Résolution Res(2003)7 sur la politique du Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, adoptée par le Comité des Ministres le 29 octobre 2003

- « Déclaration sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen », adoptée par la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, Athènes, novembre 2003
- Résolution sur « Les rôles des femmes et des hommes dans la prévention des conflits, la consolidation de la paix et les processus démocratiques après les conflits – une perspective de genre (*gender perspective*) », adoptée par la 5^e Conférence ministérielle européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes, Skopje, 22-23 janvier 2003
- Stratégie de cohésion sociale révisée, adoptée par le Comité des Ministres, le 31 mars 2004
- « Déclaration de Wrocław », adoptée par les ministres européens responsables de la culture, de l'éducation, de la jeunesse et du sport, Wrocław/Pologne, décembre 2004
- « Déclaration de Varsovie » et « Plan d'action », adoptés par le 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, Varsovie, mai 2005
- Déclaration finale adoptée par les ministres européens responsables de la jeunesse sur la « Dignité humaine et cohésion sociale : les réponses des politiques de jeunesse à la violence », Budapest, septembre 2005
- « Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel », adoptée par la Conférence des ministres européens responsables des affaires culturelles, Faro/Portugal, octobre 2005
- Déclaration du Comité des Ministres à l'occasion de la 1000^e réunion des Délégués des Ministres « Une Europe – Notre Europe », Belgrade, juin 2007
- Déclaration finale de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, « Construire une Europe plus humaine et plus inclusive : Contributions des politiques éducatives », Istanbul, 4-5 mai 2007
- « Déclaration de Valencia », adoptée par la Conférence des ministres européens responsables des collectivités locales et régionales, Valencia/ Espagne, octobre 2007
- Conférence régionale informelle des ministres de la Culture sur « La promotion du dialogue interculturel et le Livre blanc du Conseil de l'Europe », Belgrade, novembre 2007
- « Stratégie sur l'innovation et la bonne gouvernance au niveau local », adoptée par le Comité des Ministres en mars 2008

Recommandations du Comité des Ministres

- R (81) 18 relative à la participation au niveau communal
- R (82) 9 relative à la Journée européenne des écoles
- R (82) 18 concernant les langues vivantes
- R (83) 1 relative aux nomades apatrides ou de nationalité indéterminée
- R (84) 7 sur le maintien des liens culturels des migrants avec les pays d'origine et sur les facilités de loisirs
- R (84) 9 sur les migrants de la deuxième génération
- R (84) 13 sur la situation des étudiants étrangers
- R (84) 17 relative à l'égalité entre les femmes et les hommes dans les médias
- R (84) 18 sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration
- R (84) 21 relative à l'acquisition par les réfugiés de la nationalité du pays d'accueil
- R (85) 2 relative à la protection juridique contre la discrimination fondée sur le sexe
- R (85) 7 sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles
- R (85) 21 sur la mobilité des enseignants-chercheurs universitaires
- R (86) 8 sur l'exercice dans l'Etat de résidence par les ressortissants d'autres Etats membres du droit de vote dans les élections de l'Etat d'origine
- R (86) 17 sur une action culturelle concertée des Etats membres à l'étranger
- R (88) 6 sur les réactions sociales au comportement délinquant des jeunes issus de familles migrantes
- R (88) 14 sur le logement des migrants
- R (90) 4 sur l'élimination du sexisme dans le langage
- R (90) 22 sur la protection de la santé mentale de certains groupes vulnérables de la société
- R (92) 12 sur les relations intercommunautaires
- R (92) 10 sur la mise en œuvre des droits des personnes appartenant à des minorités nationales
- R (92) 11 sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes
- R (92) 19 relative aux jeux vidéo à contenu raciste
- R (95) 7 sur l'exode des cerveaux dans les secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche
- R (95) 8 sur la mobilité universitaire
- R (97) 3 sur la participation des jeunes et l'avenir de la société civile
- R (97) 7 sur les services publics locaux et les droits de leurs usagers

- R (97) 20 sur le « Discours de haine »
- R (97) 21 sur les médias et la promotion d'une culture et de tolérance
- R (98) 3 sur l'accès à l'enseignement supérieur
- R (98) 6 concernant les langues vivantes
- R (99) 1 sur des mesures visant à promouvoir le pluralisme des médias
- R (99) 2 relative à l'enseignement secondaire
- R (99) 9 sur le rôle du sport pour promouvoir la cohésion sociale
- R (2000) 1 sur la promotion de la coopération transfrontalière entre collectivités ou autorités territoriales dans le domaine culturel
- R (2000) 4 sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe
- R (2000) 5 sur le développement de structures permettant la participation des citoyens et des patients au processus décisionnel concernant les soins de santé
- Rec(2001)6 sur la prévention du racisme, de la xénophobie et de l'intolérance raciale dans le sport
- Rec(2001)10 sur le Code européen d'éthique de la police
- Rec(2001)15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle
- Rec(2001)17 sur l'amélioration de la situation économique et de l'emploi des Roms/Tsiganes et des voyageurs en Europe
- Rec(2001)19 sur la participation des citoyens à la vie publique au niveau local
- Rec(2002)4 sur le statut juridique des personnes admises au regroupement familial
- Rec(2002)5 sur la protection des femmes contre la violence
- Rec (2002)12 relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique
- La Charte européenne de la participation des jeunes à la vie municipale et régionale (2003, révisée)
- Rec(2003)2 sur les services de proximité dans les zones urbaines défavorisées
- Rec(2003)3 sur la participation équilibrée des femmes et des hommes à la prise de décision politique et publique
- Rec(2003)6 pour améliorer l'accès à l'éducation physique et au sport des enfants et des jeunes dans tous les pays européens
- Rec(2003)8 sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes
- Rec(2003)9 sur des mesures visant à promouvoir la contribution démocratique et sociale de la radiodiffusion numérique
- Rec(2004)2 sur l'accès à l'emploi dans le secteur public des non-ressortissants
- Rec(2004)4 sur la Convention européenne des droits de l'homme dans l'enseignement universitaire et la formation professionnelle
- Rec(2004)13 relative à la participation des jeunes à la vie locale et régionale

- Rec(2004)14 sur la circulation et le stationnement des Gens du voyage en Europe
- Rec(2005)2 relative aux bonnes pratiques et à la réduction des obstacles en matière de coopération transfrontalière et interterritoriale des collectivités ou autorités territoriales
- Rec(2005)3 relative à l'enseignement des langues du voisin en région frontalière
- Rec(2005)4 relative à l'amélioration des conditions de logement des Roms et des Gens du voyage en Europe
- Rec(2005)8 relative aux principes de bonne gouvernance dans le sport
- Rec(2006)1 sur le rôle des conseils nationaux de jeunesse dans le développement des politiques de jeunesse
- Rec(2006)2 sur les Règles pénitentiaires européennes
- Rec(2006)3 relative à la Convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles
- Rec(2006)5 sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées à la société : améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015
- Rec(2001)6 relative aux personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
- Rec(2006)9 sur l'admission, les droits et les obligations des étudiants migrants et la coopération avec les pays d'origine
- Rec(2006)10 relative à un meilleur accès aux soins de santé pour les Roms et les Gens du voyage en Europe
- Rec(2006)12 sur la responsabilisation et l'autonomisation des enfants dans le nouvel environnement de l'information et de la communication
- Rec(2006)14 relative à la citoyenneté et la participation des jeunes à la vie publique
- Rec(2006)17 sur les hôpitaux en transition : nouvel équilibre entre soins en établissement et soins de proximité
- Rec(2006)18 sur les services de santé dans une société multiculturelle
- CM/Rec(2007)2 sur le pluralisme des médias et la diversité du contenu des médias
- CM/Rec(2007)3 sur la mission des médias de service public dans la société de l'information
- CM/Rec(2007)4 sur les services publics locaux et régionaux
- CM/Rec(2007)6 relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche
- CM/Rec(2007)7 relative à une bonne administration

- CM/Rec(2007)9 sur les projets de vie en faveur des mineurs migrants non accompagnés
- CM/Rec(2007)10 relative au codéveloppement et aux migrants œuvrant au développement dans leur pays d'origine
- CM/Rec(2007)11 sur la promotion de la liberté d'expression et d'information dans le nouvel environnement de l'information et de la communication
- CM/Rec(2007)13 relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation
- CM/Rec(2007)17 sur les normes et mécanismes d'égalité entre les femmes et les hommes
- CM/Rec(2008)4 relative à la promotion de l'intégration des enfants de migrants ou issus de l'immigration
- CM/Rec(2008)5 sur les politiques concernant les Roms et/ou les Gens du voyage en Europe
- CM/Rec(2008)6 sur les mesures visant à promouvoir le respect de la liberté d'expression et d'information au regard des filtres internet

Recommandations et résolutions de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe

- Résolution 807 (1983) sur la coopération européenne en matière d'éducation
- Résolution 885 (1987) sur la contribution juive à la culture européenne
- Recommandation 1093 (1989) sur l'éducation des enfants de migrants
- Recommandation 1111 (1989) sur la dimension européenne de l'éducation
- Recommandation 1162 (1991) sur la contribution de la civilisation islamique à la culture européenne
- Recommandation 1202 (1992) sur la tolérance religieuse dans une société démocratique
- Recommandation 1178 (1992) sur les sectes et nouveaux mouvements religieux
- Recommandation 1281 (1995) sur l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation
- Recommandation 1283 (1996) sur l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe
- Recommandation 1291 (1996) sur la culture yiddish
- Recommandation 1353 (1998) sur l'accès des minorités à l'enseignement supérieur
- Recommandation 1383 (1998) sur la diversification linguistique
- Recommandation 1396 (1999) – Religion et démocratie

- Recommandation 1412 (1999) sur les activités illégales des sectes
- Recommandation 1539 (2001) sur l'Année européenne des langues
- Résolution 1278 (2002) sur la loi russe sur la religion
- Résolution 1309 (2002) sur la liberté de religion et les minorités religieuses en France
- Recommandation 1556 (2002) – Religion et changements en Europe centrale et orientale
- Recommandation 1598 (2003) sur la protection des langues des signes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe
- Recommandation 1620 (2003) sur la contribution du Conseil de l'Europe à l'espace de l'enseignement supérieur
- Recommandation 1652 (2004) sur l'éducation des réfugiés et des personnes déplacées dans leur propre pays
- Recommandation 1688 (2004) sur les cultures de diaspora
- Résolution 1437 (2004) – Migration et intégration : un défi et une opportunité pour l'Europe
- Recommandation 1687 (2005) – Combattre le terrorisme par la culture
- Recommandation 1693 (2005) sur la contribution de l'Assemblée parlementaire au 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe
- Recommandation 1720 (2005) – Education et religion
- Résolution 1464 (2005) – Femmes et religion en Europe
- Résolution 1510 (2006) sur la liberté d'expression et le respect des croyances religieuses
- Recommandation 1753 (2006) sur les relations extérieures du Conseil de l'Europe
- Recommandation 1762 (2006) – Liberté académique et autonomie des universités
- Recommandation 1804 (2007) – Etat, religion, laïcité et droits de l'homme
- Recommandation 1805 (2007) – Blasphème, insultes à caractère religieux et incitation à la haine contre des personnes au motif de leur religion
- Résolution 1563 (2007) – Combattre l'antisémitisme en Europe
- Recommandation 1605 (2008) et Résolution 1831 (2008) sur les communautés musulmanes européennes face à l'extrémisme

**Recommandations, résolution et déclaration du Congrès
des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe**

- Résolution 236 sur une nouvelle politique d'intégration multiculturelle en Europe et la « Déclaration de Francfort » (1992)
- Recommandation 128 sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale (2003)
- Déclaration sur l'« Intégration et [la] participation des étrangers dans les villes d'Europe », Stuttgart/Allemagne 15-16 septembre 2003
- Recommandation 165 sur la lutte contre la traite et l'exploitation sexuelle des êtres humains : le rôle des villes et des régions (2005)
- Recommandation 170 sur le dialogue interculturel et interreligieux : initiatives et responsabilités des autorités locales (2005)
- Recommandation 173 sur les médias régionaux et la coopération transfrontalière (2005)
- Recommandation 177 sur l'identité culturelle dans les périphéries urbaines : rôle des autorités locales et régionales (2005)
- Recommandation 194 sur l'accès des migrants aux droits sociaux : le rôle des pouvoirs locaux et régionaux (2006)
- Recommandation 197 sur la sécurité urbaine en Europe (2006)
- Recommandation 207 sur l'élaboration d'indicateurs de la cohésion sociale – L'approche territoriale concertée (2007)
- Recommandation 209 sur la coopération intergénérationnelle et la démocratie participative (2007)
- Recommandation 211 sur la liberté d'expression et d'assemblée pour les lesbiennes, gays, bisexuels et transsexuels (2007)
- Recommandation 221 sur le cadre institutionnel de la coopération intercommunale (2007)
- Recommandation 222 sur l'enseignement des langues régionales ou minoritaires (2007)
- Recommandation 250 sur l'intégration par le sport (2008)

**Recommandations et déclaration de la Commission européenne
contre le racisme et l'intolérance (ECRI)**

- N° 1 : La lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance (1996)
- N° 2 : Les organes spécialisés dans la lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance au niveau national (1997)
- N° 3 : La lutte contre le racisme et l'intolérance envers les Roms/Tsiganes (1998)
- N° 4 : Enquêtes nationales sur l'expérience et la perception de la discrimination et du racisme par les victimes potentielles (1998)
- N° 5 : La lutte contre l'intolérance et les discriminations envers les musulmans (2000)
- N° 6 : La lutte contre la diffusion de matériels racistes, xénophobes et antisémites par internet (2000)
- N° 7 : Législation nationale pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale (2002)
- N° 8 : Lutter contre le racisme tout en combattant le terrorisme (2004)
- N° 9 : La lutte contre l'antisémitisme (2004)
- Déclaration sur l'utilisation d'éléments racistes, antisémites et xénophobes dans le discours politique (2005)
- N° 10 : Lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire (2007)
- N° 11 : La lutte contre le racisme et la discrimination raciale dans les activités de la police (2007)

Annexe 2

Liste des abréviations

ADF	Agence des droits fondamentaux
Alesco	Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences
BIDDH	Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme
CERD	Comité des Nations Unies pour l'élimination de la discrimination raciale
« Commission de Venise »	Commission européenne pour la démocratie par le droit
ECRI	Commission européenne contre le racisme et l'intolérance
IRCICA	Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques
Isesco	Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
O(I)NG	Organisation (internationale) non gouvernementale
OSCE	Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe
UEFA	Union des associations européennes de football
Unesco	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Annexe II : Déclaration par le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la Recherche (CDESR) sur la contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel

Contexte et objectifs

Le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe (CDESR) réaffirme le rôle essentiel de l'éducation, et notamment de l'enseignement supérieur, pour le développement et la promotion du dialogue interculturel.

Il paraît particulièrement pertinent de le rappeler, compte tenu de l'accent mis sur le dialogue interculturel par le Plan d'action adopté par le 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe (Varsovie, 16 et 17 mai 2005) et par la Déclaration de Faro adoptée par les ministres européens de la Culture à l'issue de la célébration du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne (Faro, 27 et 28 octobre 2005). Le CDESR rappelle également que l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, à laquelle il a participé, ainsi que le projet pilote « l'Université comme site de citoyenneté » s'inscrivent tous les deux parfaitement dans ce cadre.

La présente déclaration vise à souligner la contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel dans le cadre du programme d'activités du Conseil de l'Europe.

Une tradition de dialogue interculturel

Le monde de l'enseignement supérieur est un partenaire naturel du dialogue interculturel parce que depuis la création des premières universités aux XI^e et XII^e siècles l'enseignement supérieur est par essence et culturellement international et aussi parce que la recherche et l'enseignement nécessitent pour progresser un esprit ouvert, de la curiosité, une disponibilité à collaborer par-delà les frontières et le désir d'apprendre en explorant l'inconnu. Aucun domaine des activités humaines n'est étranger aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur ni aux personnes impliquées dans l'enseignement supérieur à divers titres en tant que chercheurs, enseignants, étudiants, personnels administratifs et techniques et décideurs.

L'effet multiplicateur de l'enseignement supérieur

Le rôle clé de l'enseignement supérieur est renforcé par les effets multiplicateurs des établissements d'enseignement supérieur. Les attitudes et les valeurs de l'enseignement supérieur seront transmises dans des contextes extrêmement divers et dans toutes les situations de la vie par la formation des futurs enseignants et autres professionnels dans un large éventail de disciplines universitaires et grâce au rôle des établissements d'enseignement supérieur, de leurs personnels et de leurs étudiants dans la formation de l'opinion publique. Le rôle de l'enseignement supérieur pour la promotion du dialogue interculturel s'étend donc bien au-delà des effectifs des étudiants et des enseignants directement concernés à tout moment.

Un dialogue fondé sur des valeurs

Le dialogue interculturel doit s'appuyer sur un socle de valeurs bien établies et réfléchies et sur la volonté de prendre en compte les valeurs d'autrui et de réviser ses propres convictions à la lumière d'arguments nouveaux et convaincants. Le dialogue exige au préalable de la part de tous les partenaires une ouverture d'esprit, ainsi que la capacité de regarder leurs propres valeurs et le cadre de référence avec une distance critique, qui sont aussi des caractéristiques essentielles de l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur européen est fondé sur la conviction que chaque être humain a une valeur intrinsèque, que chacun est fondamentalement responsable du développement et du bien-être d'autres êtres humains, de la société dans son ensemble et de l'environnement indispensable à notre survie.

Le CDESR est attaché aux valeurs essentielles du Conseil de l'Europe que sont les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Dans ce contexte, il considère que la contribution principale de l'enseignement supérieur – ainsi que d'autres secteurs de l'éducation – consiste à aider à développer, conserver et transmettre aux nouvelles générations la culture démocratique indispensable pour garantir le bon fonctionnement des institutions et des lois démocratiques ainsi que la durabilité des démocraties.

L'enseignement supérieur a également pour objectifs le développement des connaissances, indépendamment des dogmes ou des écoles de pensées reconnus et l'évaluation des idées en fonction de leurs mérites ainsi qu'une réflexion et un comportement éthiques. Le respect de ces valeurs essentielles exige la liberté de l'enseignement et de la recherche, la liberté d'organisation et de circulation des membres de la communauté universitaire, qui sont également des conditions préalables essentielles au dialogue interculturel.

L'enseignement supérieur est attaché au dialogue avec ceux dont les convictions diffèrent des nôtres, en vue d'améliorer la compréhension et de résoudre les conflits par des moyens pacifiques. Ces valeurs fondamentales sous-tendent la coopération internationale, en Europe et avec d'autres régions du monde, qui fait partie de l'héritage de l'enseignement supérieur. Elles sous-tendent la constitution d'ici à 2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ainsi que les

relations et la coopération entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et d'autres régions.

La contribution de l'enseignement supérieur au dialogue interculturel

Dans le cadre paneuropéen

L'Europe réussit un équilibre unique entre ce que nous les Européens avons en commun et les différentes traditions culturelles qui représentent une part importante de la richesse de l'Europe. En tant que forum unique pour les représentants des établissements d'enseignement supérieur et les autorités publiques de 49 pays et grâce à la participation dynamique des étudiants et de ses autres partenaires, le CDESR est une chance extraordinaire pour le dialogue interculturel dans un contexte paneuropéen. Ce dialogue constitue un aspect important des sessions plénières et des activités du CDESR. Sans dialogue interculturel, il serait impossible d'organiser un forum commun sur des thèmes tels que la responsabilité publique en matière d'enseignement supérieur et de recherche, la gouvernance de l'enseignement supérieur, la reconnaissance des diplômes, l'accès à l'enseignement supérieur et le patrimoine des universités européennes.

Le Conseil de l'Europe a joué un rôle fondamental en ouvrant la plus importante réforme de l'enseignement supérieur – le Processus de Bologne – à tous les Etats membres de la Convention culturelle européenne qui s'engagent à réaliser les objectifs du processus. Le Conseil de l'Europe continue de jouer un rôle moteur en intégrant pleinement dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur les nouveaux membres du Processus – les pays de l'Europe du Sud-Est et les nouveaux Etats indépendants qui ont adhéré en 2003 et 2005.

Au-delà de l'Europe

Au-delà de son cadre paneuropéen, le programme de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe participe au dialogue culturel par les activités suivantes :

- la participation au groupe de travail s'occupant des relations entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et d'autres régions du monde (groupe de travail sur les « aspects externes » du Processus de Bologne) ;
- la participation au Forum mondial de l'Unesco sur l'assurance internationale de qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur ;
- des conseils pour la création, dans le cadre de la Convention régionale de l'Unesco pour la Méditerranée⁷⁷, d'un réseau de centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes et la mobilité dans la région méditerranéenne, sur le modèle du Réseau européen des centres nationaux d'information (réseau ENIC) ;

77. Convention internationale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les Etats arabes et les Etats européens riverains de la Méditerranée (1976).

- des conseils pour la révision des conventions régionales de l’Unesco sur la reconnaissance des diplômes, à partir de l’expérience de la Convention du Conseil de l’Europe et de l’Unesco sur la reconnaissance des qualifications relatives à l’enseignement supérieur dans la région européenne ;
- des exposés et des discussions concernant les politiques européennes de l’enseignement supérieur dans le cadre de forums appropriés dans d’autres régions du monde ;
- des publications sur divers aspects des politiques européennes de l’enseignement supérieur dans le cadre de la série de publications du Conseil de l’Europe sur l’enseignement supérieur ;
- l’invitation de représentants d’autres régions du monde à participer aux activités du CDESR.

Futures possibilités

La contribution essentielle du Conseil de l’Europe à l’Espace européen de l’enseignement supérieur et le cosecrétariat avec l’Unesco du Réseau européen des centres nationaux d’information sur la reconnaissance de la mobilité universitaire (réseau ENIC) suffiront pour garantir au CDESR un rôle important dans le dialogue interculturel en Europe et au-delà dans les années à venir.

Cependant, en fonction des ressources nécessaires qui pourront être dégagées, le CDESR aimerait développer ses activités de coopération interculturelle, notamment :

- en invitant ses partenaires extra-européens à contribuer financièrement et à participer au nouveau projet sur « l’Université entre humanisme et marché : vers une redéfinition de ses valeurs et fonctions pour le XXI^e siècle », qui sera lancé en 2007. Ce projet examinera le rôle et la mission de l’enseignement supérieur dans le cadre de l’évolution de notre environnement politique, social, culturel et technologique. Le dialogue interculturel s’inscrit complètement dans ce contexte, qui couvre le développement des aptitudes, compétences et attitudes nécessaires grâce à l’enseignement supérieur et à la recherche. Ce projet pourra intéresser d’autres régions du monde et bénéficiera également de leur participation ;
- en mettant en place des réseaux universitaires privilégiant le dialogue interculturel, ainsi que l’a proposé la présidence russe du Conseil de l’Europe ;
- en organisant, en collaboration avec Alecso⁷⁸ et d’autres partenaires concernés, des conférences et des activités sur les politiques et la réforme de l’enseignement supérieur, avec au moins une conférence au niveau politique ;

78. Organisation arabe pour l’éducation, la culture et les sciences.

- en coopérant avec la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures : le mémorandum de coopération entre le Conseil de l'Europe et la fondation se réfère aux politiques de l'enseignement supérieur, notamment celles qui ont trait à la mobilité des étudiants et du personnel enseignant ainsi qu'à l'interaction entre la zone européenne d'enseignement supérieur et les Etats du sud de la Méditerranée ;
- en continuant à développer la coopération et la compréhension entre l'enseignement supérieur européen et des partenaires appropriés d'autres régions ;
- notamment, en s'efforçant de développer le dialogue concernant les politiques et la réforme de l'enseignement supérieur avec des partenaires d'Asie centrale et d'Amérique latine.

Pour remplir sa mission de promotion du dialogue interculturel au sein de la communauté internationale des décideurs, des enseignants et des étudiants de l'enseignement supérieur ainsi qu'avec les représentants des pouvoirs publics, le CDESR s'efforcera de promouvoir les valeurs auxquelles l'enseignement supérieur européen est attaché et sur lesquelles le Conseil de l'Europe est fondé. Le CDESR coopérera dans ce but avec des partenaires appropriés, notamment l'Unesco, les organisations européennes et internationales d'établissements et d'étudiants de l'enseignement supérieur, les organisations régionales et internationales concernées, les établissements et les pouvoirs publics des Etats membres.

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

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

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

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

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

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

GERMANY/ALLEMAGNE

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

MEXICO/MEXIQUE

Mundi-Prensa México, S.A. De C.V.
Rio Pánuco, 141 Delegación Cuauhtémoc
MX-06500 MÉXICO, D.F.
Tel.: +52 (01)55 55 33 56 58
Fax: +52 (01)55 55 14 67 99
E-mail: mundiprensa@mundiprensa.com.mx
<http://www.mundiprensa.com.mx>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

Roodveldt Import BV
Nieuwe Hemweg 50
NE-1013 CX AMSTERDAM
Tel.: + 31 20 622 8035
Fax.: + 31 20 625 5493
Website: www.publidis.org
Email: orders@publidis.org

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

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

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros, s.a.
Castelló, 37
ES-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

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG Cedex

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