

L'Europe et la diversité

Entretien avec Antonio Perotti

Daniel Malbert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2938>

DOI : 10.4000/ries.2938

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1998

Pagination : 33-44

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Daniel Malbert, « L'Europe et la diversité », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 17 | 1998, mis en ligne le 24 mai 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2938> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2938>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

L'Europe et la diversité

Entretien avec Antonio Perotti

Daniel Malbert

De 1983 à 1989, vous¹ avez présidé le groupe mixte sur les expériences d'éducation interculturelle du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe². Depuis quand l'Europe s'occupe-t-elle de la diversité culturelle et de sa représentation dans l'enseignement ?

Pour répondre à cette question, je vais me reporter à ma participation, depuis vingt ans, aux projets et aux travaux réalisés au sein de comités d'experts du Conseil de l'Europe, organisation de coopération intergouvernementale dans les domaines des droits de l'homme, de la culture et de l'éducation, réunissant aujourd'hui quarante-deux États membres (en 1978, date du début de ma participation, elle en comptait vingt-trois). L'organisation, outre les domaines clés cités, est très active dans le secteur des migrations au sein de la Grande Europe et dans la protection des minorités nationales et des langues minoritaires, pour lesquelles plusieurs conventions ont été adoptées ; elle a également développé, surtout à la suite du sommet de Vienne (octobre 1993), un plan d'action pour la lutte contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance.

Mon regard ne couvre donc pas l'évolution de la prise en compte de la diversité dans l'enseignement de chaque pays européen. Je me propose seulement d'éclairer quelques passages significatifs de cette évolution au niveau de l'institution internationale qui exprime, aujourd'hui, d'une manière très exhaustive la discussion européenne.

Pour bien poser la question de la prise en compte, dans une perspective historique, de la diversité, de l'« autre » dans l'enseignement en Europe, il aurait fallu suivre l'évolution dans les divers pays et prendre en compte plusieurs paramètres : l'évolution, d'abord, de l'institution scolaire (l'histoire de l'enseignement et le processus de démocratisation de l'école), l'évolution ensuite des migrations et des politiques les concernant, ainsi que l'analyse des changements intervenus dans la société nationale et internationale.

On ne peut pas, par exemple, établir une relation automatique entre la présence importante d'élèves étrangers dans les classes et la prise en compte pédagogique de la différence – la première n'est pas suffisante pour déclencher la seconde.

Puisque vous parlez de l'enseignement aux enfants de migrants : certains pays en Europe ont-ils eu une approche plus innovante que d'autres ? Est-ce vraiment devenu aujourd'hui une préoccupation au niveau européen ?

Pour prendre un exemple, faisons un simple rappel historique concernant la France : jusqu'en 1965 environ, le système scolaire français a ignoré la présence des enfants étrangers dans l'école. Pourtant, dans les années vingt et au début des années trente, les enfants étrangers constituaient près d'un tiers des effectifs dans les Alpes-Maritimes et le quart dans les Bouches-du-Rhône, dans l'Aude et dans l'Hérault, et les difficultés que posait aux instituteurs la présence d'enfants étrangers étaient bien réelles : difficultés de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, absence de tout contrôle des parents sur les études des enfants, usage quotidien d'une langue étrangère au sein de la famille, etc.

À l'époque, l'insertion sociale passait essentiellement par le travail qui était alors le lieu privilégié de la socialisation des individus. Comme le met bien en évidence Antoine Prost, autrefois les choix d'avenir des enfants étaient effectués par les familles d'après leur milieu social, en dehors de l'école et avant l'école³.

La situation a profondément changé à la suite de l'organisation progressive, au début des années soixante, d'un véritable système éducatif où l'enseignement se trouve chargé d'une nouvelle fonction de sélection. La prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et la création en 1963 des CES (collèges d'enseignement secondaire) destinés à faciliter la démocratisation de l'enseignement, en regroupant tous les élèves, de la 6^e à la 3^e dans les mêmes établissements, devaient de fait mettre en évidence la sélection opérée par les orientations dans les filières courtes et les « voies de garage » réservées aux enfants étrangers. Autrefois, la lutte pour la vie commençait une fois que l'enfant avait quitté l'école ; désormais, elle commence sur les bancs de l'école. La prise en compte de la différence culturelle a été ainsi précédée par la prise en compte de l'inégalité sociale.

Ce rappel historique concernant la France vaut probablement aussi pour bien d'autres pays d'Europe occidentale.

D'autres mutations importantes, outre le processus de démocratisation de l'institution scolaire, ont été enregistrées en Europe dans les années soixante et au début des années soixante-dix, qui vont amener les systèmes scolaires des pays de l'Europe occidentale à s'ouvrir à la diversité culturelle par le biais de la pédagogie. Rappelons-nous en particulier la construction de l'Europe communautaire à travers la libre circulation des travailleurs ressortissants des pays membres, la chute des empires coloniaux et la prise en compte, par les États anciennement colonisés, des liens linguistiques et culturels avec leurs ressortissants immigrés en Europe, le boom de l'immigration familiale et l'afflux important d'immigrés des anciens pays colonisés, ayant souvent gardé – comme au Royaume-Uni et aux Pays-Bas – la citoyenneté des États métropolitains, ce qui a contraint les administrations à entendre les différentes demandes éducatives et culturelles.

Le processus de décolonisation a conduit plusieurs pays européens à organiser le rapatriement d'un nombre élevé d'enseignants et de coopérants engagés précédemment dans le système éducatif et scolaire des anciens territoires colonisés (voir, pour la France, le cas de l'ancienne Algérie française, du Maroc et de la Tunisie).

Je reviendrai ultérieurement sur ces mutations pour souligner leurs répercussions sur la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles européennes.

Les identités culturelles, ce ne sont plus seulement les langues. Sur quelles disciplines s'est appliquée cette réflexion concernant l'enseignement de la diversité ?

On a généralement oublié le rôle joué par le Conseil de l'Europe dans la promotion de la diversité culturelle dans l'enseignement.

Bien avant les flux migratoires des années soixante et soixante-dix, alors que l'Europe, à peine sortie de la Seconde Guerre mondiale, était engagée à sa construction au niveau institutionnel, le Conseil de l'Europe, dès son origine en 1949, a donné dans son programme d'action une place prioritaire à l'histoire et des jeunes vis-à-vis d'autres pays, races et civilisations », le premier objectif visé par le Conseil de l'Europe étant d'essayer d'extirper des manuels d'histoire les stéréotypes et les préjugés.

Afin d'améliorer ces manuels, six conférences internationales ont été organisées sous les auspices du Conseil de l'Europe entre 1953 et 1958 : au cours de ces conférences, environ 900 sur les 2 000 manuels d'histoire utilisés dans les écoles d'Europe occidentale furent l'objet d'un examen attentif de la part des enseignants, des professeurs d'université et des collègues, des auteurs et des représentants de l'Éducation nationale.

Encouragé par le succès des conférences sur les manuels d'histoire, le Conseil de l'Europe organisait dans le même but, entre 1961 et 1964, quatre conférences sur les manuels de géographie et les atlas. Les deux cycles de conférences sont parvenus aux mêmes conclusions : représentation inadéquate des petits pays, généralisations hâtives, stéréotypes concernant les caractères des populations.

Parmi les points majeurs soulignés par ce travail, il y en a deux que je mets en exergue, car ils me paraissent très pertinents par rapport à votre question. Premièrement, l'enseignement de l'histoire devrait insérer les événements de l'histoire nationale dans le cadre européen (importance et influence de l'Europe dans les événements nationaux) et la découverte d'une civilisation commune, sans négliger les spécificités qui caractérisent cette civilisation. L'approche de l'histoire de l'Europe devrait se faire dans une perspective mondiale.

Deuxièmement, l'enseignement de l'histoire mondiale devrait être perçu comme essentiel pour une étude adéquate de l'histoire du passé de l'Europe. L'étude des civilisations non européennes et de leur influence sur les pays européens ne devrait pas être négligée. De plus, il était impératif de développer la recherche sur l'enseignement de l'histoire mondiale. Pour éviter le danger inhérent à de nombreux cours d'histoire où les élèves acquièrent une vision euro centrique du monde, chaque collégien devrait étudier en profondeur une culture non européenne.

Il ne faudrait pas conclure que la prise en compte de la diversité culturelle dans l'enseignement en Europe date de la sortie de l'histoire tragique de la Deuxième Guerre mondiale. En réalité, la conscience de sa nécessité n'est pas née de la présence d'étrangers sur son sol et dans ses classes scolaires, mais des conséquences tragiques qu'entraînent le nationalisme, les préjugés, les stéréotypes, l'intolérance liés à une culture ethnocentrique, enfermée sur elle-même : il s'agit donc principalement d'une atteinte à la démocratie.

Du reste, même aujourd'hui, le Conseil de l'Europe a encore du mal à concrétiser les orientations qu'il a lui-même proposé au niveau de la place des autres civilisations et cultures dans la construction culturelle de l'Europe. Aux comités du Conseil de l'Europe sont, par exemple, acceptés comme observateurs les États-Unis, le Canada, Israël et le Japon, tous des pays développés et non islamiques. Ne le sont pas encore d'autres régions avec lesquelles l'Europe a partagé son histoire et sa culture, tels les pays du sud de la Méditerranée, de l'Amérique du Sud et d'Afrique (migrations et colonisations).

N'est-ce pas, selon vous, le signe d'une persistance – même inconsciente – de la distinction entre « étrangers » et « immigrés » ?

L'immigration des travailleurs était, jusqu'aux environs de 1975, considérée comme un phénomène marginal parce que provisoire. Ce n'est qu'à partir de cette date que la métamorphose de l'immigration (mutation d'une « classe de travailleurs » en une « population étrangère ») est apparue avec évidence. Cette réalité, qui émergeait alors que d'autres changements politiques et sociaux importants avaient lieu, amenèrent d'abord le Conseil de l'Europe puis la Commission de la Communauté européenne à recommander (pour le premier) ou à imposer (pour la seconde) la reconnaissance pédagogique de la différence linguistique et culturelle des élèves dont les parents étaient des ressortissants de pays membres. Au cours de cette période, ni le Conseil de l'Europe, chargé des aspects éducatifs et culturels, ni la Commission de la Communauté européenne, chargée plus particulièrement des aspects sociaux et économiques, n'avaient pris en compte la pluralité culturelle de la société tout entière. Le concept de « société pluriculturelle » n'avait pas encore mûri et on ne ressentait pas encore l'exigence de sa traduction pédagogique dans l'enseignement et dans l'éducation.

De fait, les organisations internationales s'occupaient d'une problématique scolaire liée plutôt aux conditions requises pour une réalisation optimale de la libre circulation des travailleurs et de leur famille prévue par le traité de Rome (1957).

Il s'agissait, dans un premier temps, d'élaborer une pédagogie de compensation afin de réduire le handicap linguistique (maîtrise insuffisante de la langue de l'école) des enfants étrangers, et, dans un deuxième temps, de permettre à ces enfants de maintenir leur langue et leur culture d'origine pour faciliter, éventuellement, leur retour et leur réinsertion dans leur pays d'origine. Ces deux objectifs étaient poursuivis tant par la résolution du Conseil des ministres du Conseil de l'Europe (n° 70/35) de 1970 instituant les « classes expérimentales », que par la directive CEE 496/77 de 1977 concernant l'enseignement aux enfants des travailleurs immigrés ressortissants des pays de la CEE. La différence entre les deux résidait uniquement dans leur portée juridique (simple résolution, pour la première ; directive contraignante, pour la seconde).

On était bien loin de la question qui s'est posée en Europe au début des années quatre-vingt : comment éduquer tous les élèves (autochtones et étrangers) au paramètre culturel, afin qu'ils puissent vivre et s'épanouir dans une situation de pluralisme culturel (y compris le pluralisme religieux) caractérisant la société dans son ensemble ? Question qui sera à l'origine du développement dans les années quatre-vingt de l'éducation et de la pédagogie interculturelle.

Avant d'aborder la pédagogie interculturelle, quelles sont les leçons tirées de l'enseignement spécifique aux étrangers ?

Bien que la prise en compte des aspects négatifs (handicap linguistique) et positifs (exploitation des codes linguistiques d'origine) des problèmes auxquels étaient

confrontés les enfants des immigrés ait montré de profondes limites (la limite la plus importante étant celle de s'adresser exclusivement à une catégorie d'enfants culturellement différents, laissant l'école dans son ensemble indifférente à la diversité culturelle), cette prise en compte n'a pas manqué d'offrir des leçons utiles pour la nouvelle élaboration de l'éducation interculturelle : d'une part, elle a fait émerger la diversité des conceptions de la société civile et politique dans les divers pays européens et leur capacité à intégrer la diversité culturelle ; d'autre part, elle a suscité des questionnements pédagogiques dont la pédagogie interculturelle ne saurait faire l'économie.

Je ne décrirai pas toutes les différentes stratégies mises en place par les pays européens dans l'organisation et la gestion des cours de langue et de culture d'origine. Je n'en citerai que trois : l'intégration dans un cadre de coopération bilatérale entre pays d'accueil et pays d'origine, laissant à ce dernier la tâche de recruter et de rémunérer les enseignants en se réservant l'encadrement pédagogique (modèle choisi par la France) ; l'adoption directe et exclusive de cet enseignement par le pays d'accueil (pratique choisie par les principaux Länder allemands qui recrutent et rémunèrent eux-mêmes les ELCO⁴) ; l'option de considérer que cet enseignement n'est pas du ressort de l'État, en le confiant au secteur associatif privé (certaines communautés religieuses hindoue, sikh, musulmane, grecque orthodoxe, associations de parents, etc.). C'est surtout en Grande-Bretagne que ce système est en vigueur. Il est significatif que la Grande-Bretagne soit, en Europe, le pays qui pratique le plus la gestion démocratique communautaire.

L'enseignement spécifique aux étrangers souffre aujourd'hui d'un essoufflement, résultat des questionnements pédagogiques qu'une telle prise en compte de la diversité culturelle a suscité. En voici quelques-uns :

- qu'est-ce que la culture ?
- peut-on enseigner une culture, et comment ?
- quelle langue va-t-on enseigner : la langue « maternelle », la langue « nationale standard » du pays d'origine ?
- peut-on enseigner une langue étrangère sans se poser la question de son statut ?
- comment l'enseignement d'une langue étrangère va-t-il être connoté du fait que cette langue est véhiculée par une population immigrée ?
- comment intégrer cet enseignement dans l'école ?

Toute réponse à ces questions (et je me suis limité à n'en citer que quelques-unes) laissait ouvert plusieurs problèmes et ne pouvait échapper à plusieurs risques.

Comment s'introduit alors la démarche interculturelle ? L'Europe de l'Union ne deviendrait-elle pas, inévitablement, une sorte de vaste société pluriculturelle ?

Au-delà de l'installation définitive des populations immigrées et des aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires qui en découlent, les sociétés en Europe ont subi des mutations profondes : l'information et la communication planétaire à travers les nouvelles technologies des médias, l'influence des médias sur l'imaginaire et la symbolique des relations entre les personnes et les groupes, le développement des identités collectives, la résurgence en Europe des mouvements nationalistes et idéologiques prônant l'intolérance ou la xénophobie, la construction européenne impliquant sinon une recherche, du moins un discours sur l' (les) identité(s) européenne(s), la résurgence du religieux comme facteur identitaire de certaines

communautés (voir les musulmans) remettant en question le concept de laïcité et les différentes positions prises vis-à-vis des rapports entre les religions et l'État, le développement de mouvements régionalistes ou locaux, parfois séparatistes, ne sont que quelques éléments du nouveau paysage européen marqué profondément par la crise des espaces sociaux classiques d'intégration sociale tels que l'emploi et l'habitat urbain.

Nous trouvons plusieurs traces de ce nouveau cadre de référence et des nouvelles préoccupations qu'il a suscitées au sein du Conseil de l'Europe dans la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation qui s'est tenue à Dublin en mai 1983 et, surtout, dans la recommandation n° R(84)18 de 1984 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la « compréhension interculturelle », recommandation qui réserve les conclusions du programme lancé par le Conseil de l'Europe dès 1977 jusqu'en 1982 concernant l'éducation interculturelle.

Le passage de la prise en compte de la composante immigrée au caractère pluriculturel de la société contemporaine proposé par le Conseil de l'Europe s'est opéré très lentement et d'une manière fort diversifiée dans quelques pays d'Europe occidentale.

Les Pays-Bas et la Suède ont été les premiers États à intégrer officiellement dans les politiques éducatives l'approche interculturelle dans le domaine de choix culturel et sur la coopération et la solidarité entre la population majoritaire et les différents groupes ethniques minoritaires.

Derrière ces choix, il y a des modèles de société et des conceptions juridiques différentes ?

Dans une décision du 28 février 1985, les parlementaires suédois incluaient l'approche interculturelle comme base tant du contenu que des méthodes de travail de l'école. Elle devait être prise en compte dans le cadre des disciplines et du programme existant. Ce qui ne s'est pas passé en France, où la démarche interculturelle se traduit difficilement à cause de la conception universaliste de la règle du droit, héritée de la Révolution, principe fondateur qui exclut (semble exclure ?) de reconnaître l'existence des communautés à qui seraient reconnus des droits culturels spécifiques. Même si le modèle français est pris au piège de ses propres contradictions. En effet, s'il récuse en principe les différences, le modèle français est contraint, en pratique, comme le remarque Danièle Lochak, de trouver des solutions pour gérer de façon pragmatique ces différences dont l'existence s'impose à lui (voir l'exemple des territoires d'outremer et celui des religions où l'on trouve une certaine forme de droit à la différence).

Comment arrive-t-on à concilier des traditions culturelles spécifiques et des normes sociales majoritaires ?

La chute du mur de Berlin en 1989 a entraîné une suite de mutations importantes : d'une part l'élargissement de l'idée et de la réalité de l'Europe, de l'Atlantique à l'Oural et des pays baltes et Scandinaves à la Méditerranée, comportant de nouveaux défis identitaires, le réveil des diasporas et des minorités linguistiques nationales et ethniques et leurs implications conflictuelles, la reprise des migrations à travers l'Europe des populations gitanes originaires des pays de l'Est, la réintroduction de la liaison nation-religion, constante des nations balkaniques dans le paysage sécularisé d'Europe occidentale et, d'autre part, le processus accentué de globalisation mondiale imposée par l'économie, les circuits financiers et la technologie. Le Conseil de l'Europe a dû s'interroger sur les traits qui caractérisent la société contemporaine et sur la

coupure qui existe entre la « culture nationale » véhiculée par l'école et les nouvelles cultures qui imprègnent d'une manière transnationale la société et traversent tous les individus.

Ces interrogations ont été surtout posées au cours des travaux du projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels » (1991-1997) et de deux tables rondes sur l'identité et l'intégration qui se sont déroulées en 1997⁵.

A l'occasion de ces deux tables rondes, je résumais nos interrogations en reprenant les propos d'Alain Touraine : « Comment pourrions-nous vivre ensemble dans une société de plus en plus divisée entre les réseaux qui nous instrumentalisent (voir les stratégies de grandes organisations financières, techniques et médiatiques) et des communautés qui nous enferment et nous empêchent de communiquer avec les autres ? Peut-on concevoir l'école comme une institution au service de la liberté du sujet et de la communication entre les sujets ?⁶. »

La prise en compte de la diversité culturelle dans l'enseignement exige aujourd'hui que l'école s'interroge conjointement sur les incidences (effets de fragmentation et de crise) que produisent sur les expériences individuelles deux processus qui caractérisent notre société : d'une part, le processus de dissociation entre l'économie et la culture, entre le monde instrumental et le monde symbolique, entre le monde technologique et marchand et la diversité des cultures et des personnalités ; d'autre part, le processus général de désocialisation provoqué par une globalisation mondiale illusoire transmise par les médias qui décontextualisent les messages et éliminent les médiations entre l'individu et l'humanité. C'est le rôle de l'école qu'Alain Touraine définit en tant qu'école du sujet : celle qui a pour but éducatif de faire de chaque individu un acteur capable de transformer ses expériences vécues en construction de soi. Une école où « l'individu doit pouvoir compter sur lui-même et donc s'engager tout entier dans ses études au lieu de laisser à l'entrée de l'école la partie "privée" de lui-même⁷ ». On ne peut plus reléguer le symbolique, les identités culturelles dans la sphère privée : cela peut mener à des effets pervers sur le plan du processus de « désocialisation » et de la dissociation entre culture et économie, au seul bénéfice de la société-marché et d'une culture de masse dégagee des relations et des liens sociaux. Ce qui serait tragique pour la construction d'une démocratie. C'est ce que le Conseil de l'Europe a essayé d'exprimer dans l'élaboration « des droits culturels », qui représente le terme de mon parcours et de mon expérience.

« Si c'était à refaire, je commencerais la construction européenne par la culture » : on attribue souvent cette phrase à Jean Monnet. Dès qu'il y a des difficultés politiques et économiques, on déclare que la culture doit être le facteur d'unification primordial pour l'Europe. N'est-ce pas un peu simpliste ?

Je suis convaincu que la culture est un élément fédérateur primordial en Europe, à condition de préciser qu'il ne s'agit pas d'une réalité accomplie mais d'un objectif à atteindre (possible et même obligé). A condition, aussi, de préciser la notion de culture et des droits culturels qui lui sont associés.

Il s'agit d'éclairages essentiels qui nous obligent à définir les notions d'« identité culturelle » et de « communauté culturelle », deux concepts sur lesquels j'ai particulièrement réfléchi à la suite des derniers travaux du Conseil de l'Europe. Je me réfère à la réflexion développée autour du projet de protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme, concernant les droits culturels (droits

collectifs), travaux menés conjointement avec l'UNESCO et l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'université de Fribourg (IIEDH) en Suisse.

Si ces deux notions ne sont pas définies correctement, elles risquent, comme je disais en 1992 à l'occasion du colloque de Nancy sur la pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens⁸, d'introduire une perversion dans le concept de « société pluriculturelle » et dans la gestion politique de la diversité qui amèneraient à une libanisation ou à une balkanisation du continent.

Le risque est toujours présent tant que toute interprétation unilatérale n'a pas été écartée, tant qu'on confondra les identités assignées avec les identités choisies, les « identités imaginées » sans rapport social avec les « identités citoyennes » à la fois constructrices de liens sociaux et fondées sur les mêmes liens.

La culture, comme élément fédérateur primordial, telle que la concevait Jean Monnet, ne peut se référer qu'à la culture des droits de l'homme et de ses libertés fondamentales, fondement de toute culture démocratique, essentielle à la paix et au développement. C'est la notion de culture inscrite dans la Convention européenne des droits de l'homme à laquelle chaque État qui veut devenir membre doit souscrire et qu'il doit pratiquer.

Le fait de définir l'identité culturelle (notion clé aujourd'hui en Europe) et la notion subordonnée de « communauté culturelle » (qui n'est que la traduction sociale de l'identité) en dehors de la culture des droits de l'homme (ou pire, en opposition à celle-ci) pose un problème à la démocratie, vidant de la dimension éthique toute notion de culture, perçue et définie comme « une façon de vivre en groupe ».

J'adhère aux termes d'« identité culturelle » et de « communauté culturelle » tels qu'ils sont définis dans l'avant-projet de déclaration des droits culturels⁹ :

Le terme d'"identité culturelle" comme recouvrant l'ensemble de références culturelles par lequel une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu ; l'identité culturelle implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre dans un processus permanent la diversité culturelle, le particulier et l'universel, la mémoire et le projet. Le terme, enfin, de "communauté culturelle" comme un groupe de personnes qui partagent des références culturelles constitutives d'une identité culturelle commune, qu'elles entendent préserver et développer comme étant essentielle à leur dignité humaine, dans le respect des droits de l'homme.

« La définition d'identité culturelle ci-dessus proposée, explique Meyer-Bisch, met en évidence les trois oppositions qui la constituent en une unité dialectique : particulier/universel, résultat/processus, diversification/cohésion. L'ensemble de ces trois oppositions forme la clé de la dynamique de chaque droit culturel¹⁰ ».

Oppositions, unité dialectique... Comment doit se comporter une communauté à l'égard des règles d'une société d'accueil ?

C'est un peu abstrait, il est vrai. Explicitons brièvement ces trois oppositions.

Particulier/universel : l'identité est le processus de reconnaissance réciproque entre l'individu et la société, l'interface entre les caractères personnel et collectif. La personne individuelle n'est pas isolée, son individualité s'exprime dans la mesure où elle se situe « en face » d'autrui (n'importe qui, individu ou communauté). Si on affirme

l'identité comme un droit à la différence, sans indiquer l'autre face, la ressemblance, le droit à sa propre identité culturelle est un pseudo-droit.

Résultat/processus : l'identité culturelle n'est pas une donnée ontologique, elle est un acte permanent d'identification impliquant à la fois des traditions et des libertés. C'est sur cette frontière que se situe le droit.

Diversification/cohésion : l'identité indique un « même » qui se constitue à partir du pluriel, par un mouvement d'aller-retour, d'intégration mais aussi de rejet. À l'opposé de conceptions uniformes ou parcellisées qui nous obligeraient à choisir entre une société émiettée et une société fermée, les identités ainsi comprises permettent au contraire de tracer un tissu social diversifié et libre, tout en étant solide, car une identification est une création de liens.

D'après l'avant-projet de déclaration des droits culturels : « Toute personne a la liberté de choisir de se référer ou non à une communauté culturelle, a le droit de modifier ce choix, de se référer à plusieurs communautés culturelles simultanément et sans considération de frontières. Nul ne peut se voir imposer la mention d'une référence ou être assimilé à une communauté contre son gré. »

La reconnaissance d'une communauté culturelle se fait donc à une double condition : d'une part, qu'elle déclare le patrimoine culturel qu'elle reconnaît comme source nécessaire de son identification et qu'elle entend préserver et développer, ce qui la fait émerger de la confusion, en identifiant une subjectivité et une responsabilité communes (définition des valeurs, droits et devoirs) ; d'autre part, qu'elle respecte les droits subjectifs et les libertés des membres aussi bien que de tout homme, et qu'elle reconnaisse aux autres communautés culturelles les mêmes droits et devoirs.

L'École n'est pas seule à intervenir dans cette action de reconnaissance des identités culturelles...

Il me semble par conséquent nécessaire de mettre progressivement en place les instruments de la gestion éducative sociale, juridique et politique des identités (communautés) culturelles.

Parmi les domaines auxquels le Conseil de l'Europe adresse ses recommandations, il y a le domaine éducatif. Si les défis culturels posés à la société contemporaine sont ceux que les experts du Conseil de l'Europe ont esquissés et que j'ai brièvement résumés, il faudrait que dans l'avenir on puisse créer les conditions pour la naissance d'une école qui ne soit pas définie seulement par ses messages et par la transmission des connaissances, mais également, comme le propose Alain Touraine, par sa capacité de communication.

C'est bien cet objectif qui permettra à l'enseignement de s'occuper de la diversité culturelle qui caractérise notre époque.

NOTES

1. Antonio Perotti est expert auprès du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Centre international d'études des migrations internationales, Paris France.
 2. « Plaidoyer pour l'interculturel », in : *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie*, Antonio Perotti (dir.), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.
 3. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
 4. Enseignants des langues et cultures d'origine.
 5. *Tables rondes sur l'identité et l'intégration*. Documents de travail et conclusions sommaires établis par Antonio Perotti, MG-TR (97)8, p. 38. Les réticences à l'égard des notions de « communautés culturelles » et « d'interculturalité » expliquent probablement pourquoi certaines initiatives, pourtant intéressantes et originales, telles que le « Réseau interculturel et éducation » CIEP-BELC, s'implantent en France après bien des difficultés.
 6. Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1977.
 7. *Ibid.*, p. 333.
 8. *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Actes du Colloque de Nancy, janvier 1992, CRDP de Lorraine, Nancy, 1993.
 9. Version provisoire du 4 septembre 1996 publiée dans le *Rapport sur les droits culturels du Conseil de l'Europe (1949-1997)*, DECS/SE/DHRM (97)5, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996, p. 145-152. Texte et commentaire de Meyer-Bisch
 10. *Ibid.*, Cf. le commentaire de Meyer-Bisch.
-

RÉSUMÉS

L'Europe a évolué d'un concept d'enseignement des langues et cultures d'origine à une perspective interculturelle plus générale, qui permettra d'intégrer le caractère pluriculturel de la nouvelle Europe en construction. Reste à s'entendre sur les valeurs communes imposables à tous dans le respect des identités culturelles.

INDEX

Index géographique : Europe

Mots-clés : éducation interculturelle, enseignement des langues, identité culturelle, identité européenne