THESE DE DOCTORAT

Année 2020-2021

Ecole Doctorale Pilosophie - EDMH 480 - Laboratoire SPH EA **4574**

Spécialités : Éducation et Humanités

Les frontières culturelles dans l'école: dépassées ou pas?

Une approche théorique et empirique sur l'interculturalité scolaire à travers un étude comparatif en Italie, en France et au Canada.

Présentée et soutenue publiquement par

ROSSELLA DI MAIO

le 30 août 2021 devant le jury composé de :

JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON , MCF HdR émérite en Philosophie, SPH, université de Bordeaux , Directeur de thèse.

MARIE-ANNE CHÂTEAUREYNAUD, MCF HdR en Didactique des Langues, E3D, INSPE, université de Bordeaux, Rapportrice.

SERGIO GILARDINO, Professeur émérite de Littérature, McGill University, Montréal, Canada, Rapporteur

CHRISTOPHE MIQUEU, Professeur des Universités en Philosophie, SPH, INSPE, université de Bordeaux, Président

BERNADETTE KERVYN, MCF en Didactique du Français, E3D, INSPE, université de Bordeaux, Examinatrice

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5

RESUMÉ 11

ANCRAGES THÉORIQUES ET DEMARCHES 13

1.1 Ethnocentrisme : définition et historique du concept.....14

1.2 Le modèle de C. Taylor.....16

1.3 Michael Walzer : La politisation de la culture 18

1.3.1 Will Kymlicka : la réinterprétation du libéralisme.....20

1.4 Notion de culture :.....22

1.4.2 Notion d'interculturalité.....28

1.4.3 Notion d'intégration : les processus et les dynamismes de la différence.....30

1.4.4 Modèles d'intégration 32

1.4.5 Vers une nouvelle définition d'intégration.....37

1. LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE 42

2.1 Au-delà de la question du multiculturalisme.....43

2.2 Le développement du thème de l'interculturalité.....43

2.2.1 Le cas des États-Unis : les revendications sur les minorités 44

2.2.2 Les cas de l'Europe et de l'immigration contemporaine.....45

2.3 Le concept d'interculturalité 47

2.3.1 Vers un nouveau savoir pédagogique fondamental.....50

2.3.2 La question terminologique.....50

2.3.3 Du théorique au pratique 51

2.4 La pédagogie interculturelle.....53

2.5 L'éducation interculturelle comme élément de la pédagogie générale.....55

2.6 Le refus de l'urgence et de l'extemporanéité 59

2.7 Les buts de la pédagogie interculturelle.....59

2.7.1 L’enseignement de l’ouverture....61
2.8 L'éducation pour une attitude décentralisée....61
2.9 L’éducation à la valeur de l’autre....63
2.10 L'éducation à la pensée interculturelle....65
2.11 L'éducation aux droits et à la citoyenneté....70
3 L’éducation interculturelle à l’école....75
3.1 Les raisons d'une démarche nécessaire et bénéfique....76
3.1.1 Histoire et approche de la rencontre....77
3.1.2 Initiation et planification pédagogique....77
3.2 Le développement d'une dimension interculturelle à l'école....79
3.2.1 Réponse européenne : Premiers documents et indications en Europe....80
3.2.2 Évolution des réponses au multiculturalisme à l'école....81
3.2.3 La réponse interculturelle....88
3.3 Le processus d'enseignement et d'apprentissage....88
3.3.1 L’enseignement et l’apprentissage....89
3.3.2 La conception objectiviste : modèle transmissif de l'enseignement....90
3.3.3 Les hypothèses théoriques du modèle transmissif....92
3.3.4 La conception constructiviste : hypothèses théoriques....94
3.3.5 Deux modèles d'enseignement et d'apprentissage....98
3.3.6 Enseignement-apprentissage selon la conception constructiviste....106
3.3.7 Approche constructiviste et situations multiculturelles....106
3.4 Une vision d'écolier compétent....110
3.4.1 À la recherche de l’élève compétent....112
3.4.2 Compétences interactionnelles et " élèves compétents "....114
3.4.3 Une interprétation culturelle possible des compétences des enfants étrangers....118
3.4.4 Du "manque de compétence" à la "diversité de la compétence"....120
3.5 L’organisation de l’école au niveau culturelle....120
3.5.1 La diversité et la complexité de la "culture scolaire"....125

3.5.2 La prise de conscience de la culture de classe 125
3.5.3 Interculturalité et implications culturelles à l'école.....132
3.6 La formation interculturelle 135
3.6.1 L'aspect didactique à l'école.....135
3.6.2 Interculturalité et didactique.....137
3.6.3 Les caractéristiques de la didactique interculturelle 138
3.6.4 Les contenus.....143
3.6.5 L'aspect méthodologique 145
4 LES POLITIQUES D'INCLUSION EN ITALIE, EN FRANCE ET AU CANADA.....148
4.1 La problématique des élèves allophones dans un contexte multiculturel en Italie 149
4.1.1 Cadre normatif italien concernant l'éducation visée à l'inclusion.....155
4.1.2 La situation plurilingue dans le système scolaire italien.....157
4.1.3 L'instrument de l'école pour l'inclusion : le Protocole d'accueil.....160
4.2 La problématique des élèves allophones dans un contexte multiculturel en France.....175
4.2.1 Définition de EANA.....175
4.2.2 Cadre normatif français concernant l'éducation visée à l'inclusion 176
4.2.3 Le CASNAV 179
4.2.4 Le CIO.....180
4.2.5 Un dispositif pour les élèves allophones : UPE2A 181
4.2.6 . OEPRE : Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants.....183
4.3 L'éducation des élèves autochtones au Canada : cadre historique.....184
4.3.1 De l'arrivée des premiers colons à 1970 184
4.3.2 De 1970 à aujourd'hui 188
4.3.3 Aujourd'hui 190
5 ANALYSES ET INTÉRPRETATION DE RECUEIL DE DONNÉES EN ITALIE, EN FRANCE ET AU CANADA 192
5.1 Questions sur la figure et la formation de l'enseignant orientant notre recherche.....193
5.2 Une approche qualitative.....196

5.3 Enquête sur terrain en Italie : cas d'étude à travers le projet « Vers un monde plus inclusif ! »....199
5.3.1 Presentation du lieu : l'Institut comprehensif « Goffreddo Mameli » à Nola, près de Naples....200
5.3.2 Description du projet....200
5.3.3 Déroulement du cas d'étude : méthodologies et observations....201
5.3.4 Résultats finals du projet....203
5.3.5 Deuxième partie du projet : les entretiens individuels aux enseignant....204
5.3.6 Résultats des entretiens....205
5.4 Recueille de données en France et au Canada....206
5.4.1 En France....206
5.4.2 Au Canada....208
CONCLUSIONS....212
ANNEXE I....215
ANNEXE II....218
ANNEXE III....222
ANNEXE IV....226
ANNEXE V....231
BIBLIOGRAPHIE....238
REMERCIEMENTS....252

INTRODUCTION

« On peut enfin parler de contemporanéité, mais le monde se recompose à chaque instant dans sa diversité : c'est le paradoxe d'aujourd'hui ». La déclinaison du concept de "diversité" revêt aujourd'hui une grande variété de significations positives et sinistres ; parmi celles-ci, l'une des plus importantes est celle liée à la diversité culturelle, qui transforme nos sociétés en sociétés multiculturelles. L'interculturalité est le projet éducatif dans la réalité multiculturelle. La coexistence d'appartenances culturelles différentes est alors une question éducative, à laquelle la réflexion interculturelle tente d'apporter une réponse.

Dans ce cadre, nous proposons d'analyser le phénomène de la migration, en tenant compte d'une éducation à la pensée réflexive des enseignants. Cette habitude mentale, telle qu'elle a été comprise par John Dewey et plus tard par Donald Alan Schön en ce qui concerne le domaine professionnel, est nécessaire pour faire face à des situations nouvelles, comme l'interculturel. La réflexion représente une ressource fondamentale pour les enseignants, qui ont tendance à adopter des schémas d'interprétation d'un problème qui ne sont pas toujours adaptés à la nature du problème lui-même. Grâce à la réflexion, les enseignants peuvent prendre conscience de leurs propres modes de fonctionnement et apporter des changements dans leurs façons de penser et d'agir. Il est fondamental pour un enseignant de se remettre en question afin de désapprendre les habitudes mentales qui ne sont pas pertinentes pour les situations auxquelles il doit faire face.

Il est nécessaire de prendre conscience du nouveau contexte scolaire en opérant des changements utiles en vue d'une école sur mesure pour l'élève « adaptée à la mentalité des individus, une école bien adaptée aux formes d'intelligence » dans laquelle se croisent individualisation et personnalisation des parcours éducatifs.

La réflexivité prend ainsi le caractère d'une méta-compétence grâce à laquelle je ne cherche pas seulement la solution au problème, mais m'occupe également de sa mise en place et de son interprétation, en adaptant mes connaissances et mes compétences aux différents contextes, sans me concentrer uniquement sur la simple rationalité technique. Par conséquent, une pensée réflexive qui non seulement respecte la circularité de la relation théorie-pratique, mais présuppose également une prise de conscience visant le changement.

Le lien théorie-pratique constitue un nœud épistémologique crucial dans le domaine pédagogique, qui doit être compris dans une relation synergique, car en interprétant la théorie comme une simple rationalité et la pratique comme une non-rationalité, on risque d'aboutir à un manque de relation dialectique entre les deux instances. La théorie s'avère vide sans l'aide de la pratique et vice versa, néanmoins « une analyse du concept de " pratique " ne peut être développée de manière adéquate que dans le cadre de la relation théorie/pratique, puisque sa signification est pleinement définie par rapport au pôle de la théorie ».

A cet égard, la réflexion s'avère être une forma mentis, une habitude mentale, indispensable pour les enseignants qui doivent faire face à des changements continus et soudains au niveau culturel, social, économique et éthique. Comme le soutient Edgar Morin, il est nécessaire de promouvoir une connaissance capable de saisir les problèmes globaux, de dépasser les connaissances partielles et locales et d'affirmer l'identité terrestre, le destin planétaire de l'être humain.

La réflexion représente le fil rouge du projet de recherche, parfois explicite, parfois implicite, en tant que méthode utilisée pour mener une analyse des bonnes approches d'inclusion.

Le thème examiné a été choisi en considération de la nature contemporaine du problème éducatif traité, étant donné le fort impact historique et social que le phénomène migratoire a eu et a encore dans les écoles dans tout le monde, traçant ainsi la question à examiner dans la réalité concrète, plutôt que de se référer à une simple dimension théorique, renvoyant à l'importance de la circularité de la relation entre théorie et pratique dans le domaine pédagogique.

Le présent travail de recherche s’inspire de mon mémoire de maitrise où j’ai traité les aspects inclusifs des Autochtones au niveau social, politique, culturel et éducatif. Mais, la première question que je me suis posée était la suivante : quelle est la corrélation entre les Autochtones, qui ont un statu quo politiquement différent, et les immigrés dans le domaine éducatif ? La réponse de la recherche a été claire après les analyses théoriques et empiriques que j’ai effectuées : Les deux catégories ont un cadre normatif bien précis sur tous les aspects mais les acteurs appartenant au monde scolaire ne réussissent pas à répondre de manière exhaustive au niveau pratique à la requête de l’inclusion.

Une éducation dite inclusive renvoie au droit à l'altérité, c'est-à-dire que dans une perspective d'équité et pour soutenir la réussite de tous, une école doit s'adapter et être bien préparée aux besoins de chaque élève.

J'ai aussi enseigné le FLE dans un collège italien et j'ai eu l'opportunité d'avoir des élèves étrangers dans ma classe ordinaire. Je voudrais préciser qu'en Italie l'école ne dispose pas de dispositif pour l'accueil des EANA mais elle peut consulter des médiateurs ou remplir une requête écrite pour assumer un expert en langue italienne comme langue étrangère temporairement. L'équipe d'enseignants a retenu mon attention : aucun d'entre eux n'essaie de planifier des activités pédagogiques différenciées sur le même sujet afin d'engager toute la classe de la manière homogène ; d'autres affirmaient que terminer le programme didactique était beaucoup plus important et que penser à d'autres activités était une perte de temps ; d' autres encore étaient désespérés parce que le manque du matériau pédagogique les empêchait d' organiser un petit plan personnalisé pour eux.

Ces deux expériences ont confirmé le point de départ de ma recherche, à savoir la nécessité de bien comprendre les aspects et les problématiques de l'inclusion dans le contexte scolaire,

L'objectif de ma thèse est donc de documenter, à l'aide d'une approche théorique et empirique, les caractéristiques des politiques d'inclusion en Italie, en les comparant avec celles de la France et du Canada, en examinant la figure/ le profil de l'enseignant.

Cette thèse de doctorat est structurée autour de cinq chapitres.

Le premier chapitre est divisé en deux parties : à partir de diverses définitions proposées, nous mettrons en avant la définition des concepts théoriques comme ethnocentrisme et de quelques théories multiculturalistes existantes. En suivant nous expliquerons les différentes caractéristiques et fonctions de la notion de culture. Nous approfondirons les définitions de la notion de culture à l'aide de l'approche variationniste qui nous permettra d'étab1ir le lien entre culture, individu et identité culturelle.

Dans la deuxième partie, les principaux paradigmes interprétatifs des processus d'intégration ont été pris en considération, des théories assimilationnistes aux thèses multiculturalistes, en passant par les positions néo-assimilationnistes aux

perspectives interculturelles et transnationales les plus récentes, dans le but de les comparer à l'expérience d'un "non-modèle" italien d'intégration.

Le deuxième chapitre aborde la question de la multiculturalité dans une perspective pédagogique, c'est-à-dire en termes de pédagogie interculturelle. Cela conduit à la « distinction entre la multiculturalité comprise comme une catégorie analytique-descriptive et historico-sociologique, et l'interculturalité comprise comme une instance projectuelle, politique et pédagogique ». L'éducation interculturelle, comme l'affirme Susi, « est la réponse en termes de praxis éducative aux défis et aux problèmes que pose le monde de l'interdépendance ; c'est un projet éducatif intentionnel qui propose de modifier les habitudes cognitives avec lesquelles nous nous représentons généralement les étrangers et le nouveau monde de l'interdépendance ».

Il ne s'agit donc pas d'une sorte de pédagogie spéciale adressée aux immigrés, ni d'une des nombreuses dimensions qui peuvent concerner l'éducation, mais, de manière plus radicale, l'interculturalité doit être comprise comme un nouveau mode d'être de l'éducation contemporaine (Secco, 1992 ; Pinto Minerva 2002). La pédagogie interculturelle est donc un besoin de notre société et une opportunité de construire sur les différences une culture d'intégration et d'appréciation de la diversité. Dans ce cadre pédagogique, l'interculturalité se justifie par l'intentionnalité et la planification de la promotion de la diversité culturelle. Des objectifs tels que l'ouverture et la volonté de rencontrer la diversité, l'éducation à l'écoute et à la relation, la valorisation de l'altérité, la formation d'une pensée " migrante et dialogique ", la promotion d'une citoyenneté démocratique et pluraliste des droits (Secco, 1992 ; Desinan, 1997) ; Bertolini, 2003).

Le troisième chapitre aborde l’interculturalité dans le contexte scolaire. Pour le rôle socioculturel qu'elle joue et pour la planification pédagogique qui la caractérise, l'école est un lieu crucial pour le développement de l'éducation interculturelle (Wallnofer 2000). Comme le rappelle Pinto Minerva, l'école « a toujours dû faire face aux différences : de genre et de classe, aujourd'hui étendues aux différences ethniques et culturelles ». Le monde scolaire a donc été et continue d'être un point de référence pour l'analyse des stratégies visant à surmonter les problèmes

multiculturels, ainsi que pour l'expérimentation de nouvelles pensées et pratiques d'éducation interculturelle. En plus de retracer l'évolution de la dimension interculturelle dans la législation, dans les programmes et dans les activités théorie-pratique scolaire, j'ai abordé certaines questions spécifiques utiles à des fins de recherche, telles que la comparaison entre un modèle d'enseignement "transmissif" et certains modèles de matrice constructiviste (Pontecorvo, 1974 ; Brown et Campione, 1994 ; Varisco et Grion, 2000), pour soutenir l'hypothèse selon laquelle l'enseignement-apprentissage est un processus construit en collaboration dans l'interaction en classe entre l'enseignant et les élèves (Merriam, 1998 ; Lapassade, 1998), qui peut être considéré comme "compétent" (Hymes, 1974 ; Mehan, 1998 ; 2001). La rencontre de différents milieux permet de clarifier comment les processus de scolarisation sont toujours connotés culturellement, tant au niveau organisationnel qu'au niveau explicite (dans les programmes, dans l'horaire des cours, dans les fonctions exercées par les enseignants, etc.), ainsi qu'au niveau implicite de la "culture scolaire (c'est-à-dire, par exemple, les attitudes évaluées comme appropriées ou les règles "tacites" de comportement. (Florio-Ruane, 1996 ; Tobin, Wu, Davidso~ 2000). L'enseignement interculturel n'est pas un correctif au profit des enfants étrangers, mais plutôt une occasion de repenser l'école dans le monde contemporain, dans les objectifs pédagogiques et didactiques qu'elle est appelée à promouvoir.

Le quatrième chapitre permet ensuite de définir notre cadre théorique grâce aux cadres normatifs de l’Italie, de la France et du Canada décrivant d’abord différentes approches relatives à la prise en compte de la diversité en éducation. Puis, le cadre théorique de la recherche, l’éducation inclusive, est défini plus particulièrement. Nous décrivons alors en quoi ils consistent ainsi que les acteurs clés d’une telle approche.

Le dernier chapitre de cette thèse est consacré à la description des questions orientant notre recherche et de l’approche méthodologique choisie, l’approche qualitative, et du parcours qui nous a permis d’atteindre nos objectifs de recherche. Nous décrivons notre entrée sur le terrain et le déroulement de la collecte de données de chacun des pays déjà mentionnés. Ensuite, nous expliquons comment nous avons traité puis analysé le corpus recueilli. Cette section se termine par la description des considérations éthiques de cette recherche ainsi que des écueils et des avantages des méthodes de collecte de données privilégiées (les observations, les entretiens, etc.).

Enfin, la conclusion générale permet de brosser le portrait des principaux résultats de notre recherche, tout en soulignant les limites, les prospectives et les retombées sociales et scientifiques de celle-ci.

RESUMÉ

Cette thèse visait à documenter, à l'aide d'une approche théorique et empirique, les caractéristiques des politiques d'inclusion en Italie, en les comparant avec celles de la France et du Canada, ayant pris en examen la figure de l'enseignant.

Le questionnement empirique qui a orienté ce travail s'inscrit au cœur des débats institutionnels et scientifiques relatifs à la question de l'éducation pour tous et des pratiques d'enseignement associées. Une étude complémentaire a été menée. Elle vise à analyser la situation réelle des pratiques inclusives dans une école afin de bien observer les approches socio-pédagogiques qu'un enseignant inclusif doit avoir vers cette type de public scolaire. Afin de documenter les pratiques effectives de soutien en contexte réel de la classe, comprendre les raisons des enseignantes à l'égard du soutien, le recueil des données a été réalisé par des entrevues individuelles générales et spécifiques avec les enseignants et la directrice de l'établissement. Les résultats montrent des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des enseignants en classe. Une comparaison a été faite avec le système scolaire français et canadien (avec un public différent pour le dernier) afin d'analyser les différentes approches relatives à la prise en compte de la diversité en éducation.

Ces études permettent d'ouvrir sur des implications pratiques dans le domaine de l'éducation inclusive des disciplines ordinaires et d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants dans la perspective de la mise en place effective et concrète d'une éducation inclusive pour les apprenants étrangers.

MOTS CLÉS: culture, interculturalité, pédagogie interculturelle, altérité, inclusion, élève étranger, bonnes pratiques pour l'inclusion, Autochtones, contexte multiethnique, multiculturalité, diversité, éducation inclusive, identité

ABSTRACT

The aim of this thesis was to document, through a theoretical and empirical approach, the characteristics of inclusion policies in Italy, comparing them with those of France and Canada, having considered the figure of the teacher.

The empirical questioning that guided this work is at the heart of the institutional and scientific debates on the issue of education for all and related teaching practices. A complementary study was conducted. It aims to analyse the actual situation of inclusive practices in a school in order to observe the socio-pedagogical approaches that an inclusive teacher must have towards this type of school public. In order to document the actual practices of support in the real context of the classroom, to understand the teachers' reasons for support, the data collection was carried out through general and specific individual interviews with the teachers and the school principal. The results show teaching practices that are emblematic of contrasting modes of teacher support in the classroom. A comparison was made with the French and Canadian school systems (with a different audience for the latter) in order to analyse the different approaches to dealing with diversity in education.

These studies open up practical implications in the field of inclusive education of ordinary subjects and envisage concrete avenues for enriching teacher training with a view to the effective and concrete implementation of inclusive education for foreign learners.

KEYWORDS: culture, interculturality, intercultural pedagogy, otherness, inclusion, foreign student, good practices for inclusion, indigenous people, multi-ethnic context, multiculturality, diversity, inclusive education, identity

CHAPITRE I :

ANCRAGES THÉORIQUES ET DEMARCHES

1.1 **Ethnocentrisme : définition et historique du concept**

L'ethnocentrisme est un concept théorique introduit par le sociologue américain W.G Sumner. Du grec ethnos, nation, tribu, et du latin centrum, centre, l'ethnocentrisme désigne « la tendance plus ou moins consciente à considérer le monde ou d'autres groupes sociaux en prenant comme référence sa propre culture ou son propre groupe social, en privilégiant les normes sociales de son pays, en les valorisant systématiquement ou en les considérant comme supérieures. »

Une autre définition indique que l'ethnocentrisme est le fait de « voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci. » Cette surestimation du groupe social, ethnique, géographique ou national auquel on appartient peut conduire à des préjugés, au mépris des autres groupes ou cultures, voire au racisme. La sociologie définit l'ethnocentrisme comme l'auto-affirmation d'un groupe dans son environnement socioculturel, avec pour conséquence une dévalorisation des autres groupes. Ce phénomène peut toucher tous les groupes sociaux quels qu'ils soient : bandes de jeunes, groupes professionnels, classe sociale, etc.

Le concept d'ethnocentrisme s'oppose, dans les débats scientifiques, au relativisme culturel qui consiste à ne pas hiérarchiser les groupes culturels et ethniques, à laisser à ces groupes la liberté de choisir ses valeurs de référence sans imposer les siennes et à reconnaitre des droits universels à chaque individu, sans tenir compte de son appartenance culturelle et ethnique.

Cet universalisme est censé s'incarner dans le modèle républicain français depuis la révolution de 1789. Or plusieurs débats actuels prouvent que la mise en œuvre de cet universalisme n'est pas si évidente dans notre société : la question de la compatibilité entre Islam et république par exemple. Pour répondre à la question de savoir comment repenser les principes moraux, politiques et sociétaux afin de répondre aux défis que pose la diversité ethnique et culturelle de notre société, les travaux de C. Taylor, M. Walzer ou W. Kymlicka m 'ont semblé être les plus appropriés. Ils plaident chacun à leur manière pour une transformation des paradigmes politiques afin de rendre légitime et viable les démocraties modernes. Ils prônent également

une politique de la différence qui reconnaitrait publiquement les diversités culturelles des groupes minoritaires.

Plusieurs expériences sociologiques ont permis de mettre en lumière l'ethnocentrisme.

Par exemple, Taylor et Jaggi en 1974 ont proposé un questionnaire à des personnes appartenant toutes au même groupe religieux (Hindous) sur lequel plusieurs descriptions d'acteurs sociaux en situation étaient présentées. Pour chacune des situations, les sujets devaient indiquer, en choisissant parmi plusieurs alternatives, les raisons susceptibles d'expliquer le comportement des acteurs (hindous ou musulmans). Les résultats montrent que le groupe d'appartenance est mieux traité que le groupe de non-appartenance. Ainsi, les sujets Hindous attribuent davantage des comportements socialement désirables à des causalités internes et davantage des comportements socialement indésirables à des causalités externes. C'est l'inverse lorsqu'ils expliquent le comportement des sujets musulmans.

Ces résultats mettent en évidence le biais de complaisance en faveur de l 'intra groupe et suggèrent que la notion d'ethnocentrisme peut apparaitre insidieusement sous la forme d'attributions à propos de comportements concrets dans des situations spécifiques.

Dans une perspective de compréhension du rapport qu'entretiennent les institutions publiques des démocraties modernes avec les groupes minoritaires qui composent nos sociétés, nous passerons en revue les modèles de trois auteurs incontournables dans une perspective de réflexion sur les moyens de penser une société démocratique qui prendra en compte la diversité culturelle des groupes qui la constituent sur le plan moral, politique et institutionnel. Ils soulignent le rôle primordial que joue l'appartenance communautaire dans la constitution de l'identité individuelle et collective d'une démocratie.

1.2 **Le modèle de C. Taylor**

Comme la plupart des auteurs communautaires, Taylor réfute la vision de l'individu définie par les libéraux comme John Rawls. D'après lui, le « moi » est toujours engagé dans des « contextes de signification » que sont le corps, la langue et la communauté culturelle. De manière implicite, chacun d'eux offre au moi une identité composée de significations communes l'aidant à s'orienter dans un espace moral. C'est pourquoi Taylor privilégie une interprétation des sources cachées constituant l'identité profonde du moi. Sur le plan philosophique, cette argumentation lui sert de base pour dénoncer une vision qu'il considère comme réductrice de l'identité moderne.

Pour renforcer sa thèse, Taylor défend une conception « dialogique » du moi : c'est à travers la narration et le dialogue que se produit la mise en relation avec les « autrui significatifs » (G.H. Mead). Capables de reconnaitre le moi dans ce qui le singularise, ces « autres donneurs de sens » sont la clef de l 'identité réussie. Aussi, le rôle significatif que constitue la reconnaissance serait dû à deux changements qui, selon Taylor, ont marqué l 'histoire des démocraties modernes. Avec l'effondrement de la société de l'Ancien Régime, une conception de l'identité universaliste et égalitariste est apparue. Taylor définit un deuxième « tournant », qu'il qualifie de « révolution expressiviste» : L'idéal romantique *d'authenticité* nous incite à cultiver nos différences culturelles. En les mettant en lien, ces deux changements font de la reconnaissance le point central de la réalisation identitaire, ainsi que la direction vers laquelle tend à se diriger toute activité humaine. Mais ils impliquent aussi que la reconnaissance doit se faire valoir à travers l'échange. Le « déni de reconnaissance » en vient donc à représenter « une forme d'oppression ». C'est pourquoi Taylor affirme que « La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l 'on fait aux gens, c'est un besoin humain vital[1] ».

Selon le modèle construit par Taylor, aucun des éléments constitutifs de l'identité ne doit pouvoir être systématiquement prioritaire et, donc, aucun ne doit être

[1]Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (1992), trad. par Denis-Armand Canal, Paris, Aubier, 1994, p. 42.

rejeté *a priori,* au motif qu'il n'est pas conforme aux critères «de neutralité » de la morale dominante.

Cette conception pluraliste des éléments qui constituent l 'identité des groupes minoritaires nous pousse à considérer qu'il existe bien une détermination culturelle de la morale.

Sur le plan politique, Taylor affirme que les institutions propres à une démocratie ne sont légitimes que si elles sont capables de reconnaitre publiquement les différences culturelles des communautés qui la composent. Le libéralisme politique qui consiste à donner la priorité aux droits individuels et favoriser l'indépendance individuelle ne fait qu'alimenter l 'instrumentalisation des rapports sociaux, le pouvoir de la bureaucratie et le déclin de l'investissement civique des citoyens. La possibilité pour les citoyens d'exprimer et de cultiver publiquement leurs appartenances culturelles pourrait donc aller à l 'encontre de ces processus nuisibles. Ainsi, les gouvernements démocratiques devraient renoncer à tendre systématiquement vers une politique de neutralité culturelle. Le but étant de rendre le libéralisme politique plus enclin à reconnaitre et valoriser la différence. L'appartenance communautaire est ici reconnue comme étant une condition de l'exercice des libertés.

En revanche, Taylor s'oppose à un multiculturalisme corporatiste et à un nationalisme ethniciste. La reconnaissance « authentique » des diversités culturelles doit mener à une *fusion d'horizons.* Cette notion de fusion d'horizons est très importante car elle nait de l'ouverture à l'autre. Taylor veut redessiner la communauté politique sur la reconnaissance des différentes communautés, car il pense que la citoyenneté redéfinie de cette façon permettra de redynamiser une citoyenneté participative par l'identification à un bien commun. Par la suite, le dialogue entre les différentes communautés recréera idéalement une communauté politique plus large et permettra à chacun de s'identifier dans un État devenu plus « hospitalier ».

1.3 **Michael Walzer : La politisation de la culture**

Michael Walzer croit pour sa part qu'il est impossible d'éviter la politisation de la culture et affirme que les sociétés libérales font davantage naitre des revendications d'identité collective que des revendications de droits et libertés individuels. Ainsi, l'État démocratique doit être compatible avec les revendications identitaires. Selon Walzer, en plus de reconnaitre les droits individuels, une politique pluraliste doit aussi reconnaitre le droit à l'identité et à la spécificité culturelles. Le droit à l'émancipation nationale dont jouissent les communautés nationales en Europe doit pouvoir trouver son équivalent en Amérique, pense Walzer, et c'est sous la forme de droits culturels accordés aux communautés ethniques que ce droit à l'émancipation se réalise.

Dans son article *Pluralism in Political Perspective*, Walzer définit la société américaine moderne comme une société multiraciale. C'est ainsi qu'il distingue par ailleurs le pluralisme de l'Amérique de celui de l'Europe : ce dernier se compose de plusieurs nations, tandis qu'en Amérique, le pluralisme est le résultat de l'immigration volontaire d'individus qui se sont dispersés sur l'ensemble du territoire. Cette distinction entre ces deux types de pluralisme se traduit également par une distinction sur le plan des revendications : en Europe, les communautés nationales croient que revendiquer leur autonomie sur le territoire qu'elles occupent, est légitime. Par contre, leur dispersion sur le territoire américain ne permet pas aux communautés d'immigrants de revendiquer le droit de sécession ou l'autonomie politique, puisqu'elles n'occupent aucun territoire de façon massive et homogène. En rupture avec la politique d'assimilation américaine, Walzer défend une politique qui reconnait les différences.

Cette politique peut prendre la forme d'une politique de quotas qui reflète la diversité culturelle et assure une représentativité équitable des groupes minoritaires au sein des institutions publiques. Cependant, Walzer ne croit pas que la politique de quotas profite aux groupes. S'il est vrai que les politiques de quotas permettent de mieux représenter la diversité ethnique de l'Amérique, elles profitent par la même occasion aux mouvements assimilationnistes et différentialistes. Walzer affirme que ce sont les individus plus que les

communautés qui profitent de ces politiques : il faut souligner que les programmes ayant pour objectif de faire respecter les quotas ont pour but de permettre une plus grande émancipation et un accès à certaines occupations inaccessibles de par leur appartenance à tel ou tel groupe. La fonction principale de ces programmes consiste donc à proposer de meilleurs débouchés aux individus et non pas de meilleurs moyens d'expression pour les groupes. S'ils favorisent l'enrichissement des individus, ces programmes ne conduisent donc pas automatiquement à une augmentation des ressources dans les communautés ethniques. Par ailleurs, Walzer reconnait que les politiques de discrimination positive posent le problème moral de la violation des droits individuels de ceux qui sont éliminés a priori à cause de caractéristiques identitaires (les hommes blancs par exemple). Mais il légitime cette violation des droits individuels grâce à un argument moral et non juridique : si des individus ont été exclus de la société américaine du fait de leur appartenance identitaire (femmes, Noirs, immigrants, etc.), il devient donc légitime de mettre en place des mesures qui permettent à chacun d'intégrer la société. Pour Walzer, l'appartenance à une communauté représente un « bien primordial », sa théorie intègre ce bien parmi ceux qu'il faut distribuer. On comprend ici que cette théorie privilégie parfois le bien commun par rapport aux droits individuels. Cependant, une politique différentialiste devra souligner les différences en favorisant les communautés en tant que communautés. Walzer donne plusieurs exemples de mesures comme la présence de fêtes multiethniques parmi les fêtés officielles, l'éducation biculturelle, l'introduction de l'histoire des groupes ethniques dans l'histoire nationale des États-Unis, etc.

Pour Walzer, l'appartenance à une communauté représente un besoin fondamental, pour ne pas dire vital. Tout comme Taylor, Walzer considère que l'individu appartient d'abord à une communauté, à une culture, et c'est à l'intérieur de cette communauté et de cette culture qu'il forme ses conceptions de la justice et de la morale. C'est pour cette raison que les groupes d'appartenance sont considérés comme des biens en soi et qu'ils sont aussi importants que les droits de l'individu : « En soi, la communauté - culturelle, religieuse et politique - fait partie intégrante de nos besoins. Et c'est seulement sous l'égide de ces trois types de communautés que tous nos autres besoins

peuvent se développer pour devenir des besoins reconnus socialement [...] »[2] .

En résumé, Taylor et Walzer croient qu'une citoyenneté participative est inséparable de l'appartenance à une communauté. L'intégration à la communauté politique élargie ne peut se faire, dans les sociétés contemporaines, que si l'on redéfinit la vie politique en tenant compte des besoins des communautés identitaires. C'est pourquoi la reconnaissance d'une citoyenneté pluraliste devient un élément important dans la redéfinition du concept de citoyenneté, et donc dans la dynamique politique d'intégration des individus appartenant à ces communautés identitaires.

1.3.1 *Will Kymlicka : la réinterprétation du libéralisme*

Dans ses ouvrages, Kymlicka réinterprète l'éthique et la politique libérale à la lumière du nouveau contexte pluraliste moderne. Il considère que les théories libérales ne peuvent pas ignorer l'appartenance culturelle. Toutefois, il suit la logique de l'individualisme démocratique. C'est-à-dire qu'il oriente son argumentation en faveur de la reconnaissance de droits collectifs à l'intérieur du paradigme libéral des droits. La reconnaissance du pluralisme identitaire ne remet donc pas le libéralisme en cause selon lui. De plus, il considère que les droits différentialistes des groupes correspondent parfaitement à la logique libérale. Il propose de réformer la théorie libérale en critiquant l'idée selon laquelle les droits individuels sont incompatibles avec les droits culturels. Selon lui, les droits individuels peuvent devenir discriminatoires s'ils ne sont pas complétés par des mesures différentialistes, car ils ne tiennent pas compte du fait que des individus qui n'appartiennent pas à la culture dominante pourraient subir un traitement inégal (même si ce n'est pas le cas actuellement). Selon Kymlicka, les libéraux reconnaissent difficilement l'existence des droits collectifs car ils accordent un statut différent aux individus et aux communautés. Pour les libéraux, les cultures n'existent que grâce à l'importance que leur donnent les individus. Le libéralisme doit donc prendre en compte l'appartenance culturelle des individus dans l'optique de leur épanouissement personnel. Kymlicka estime

[2] Wazler, M., *Spheres of Justice : A Defense of Pluralism And Equality*, Basic Books, 1983

donc que l'appartenance culturelle joue un rôle déterminant dans le développement de l'autonomie individuelle car les personnes appartenant à une communauté qui est privée d'autonomie en subiront les conséquences dans leur vie personnelle. L'État libéral devrait donc reconnaitre des « droits différentiels de groupe » pour mettre en œuvre les principes du libéralisme. L'opposition se situe ainsi entre les groupes et non entre les individus et les groupes. Certaines minorités culturelles auraient donc des droits collectifs lorsque l'appartenance à un groupe culture] engendre pour les individus une injustice et une inégalité basée-· sur leur identité. Les droits collectifs deviennent donc acceptables du point de vue de l'éthique libérale seulement s'ils permettent à une communauté de se défendre contre l'hégémonie d'une culture dominante. On voit bien que Kymlicka ne sacrifie pas les principes d'autonomie et de liberté individuelle propres au libéralisme. C'est à partir d'arguments en faveur des droits collectifs que Kymlicka justifie une citoyenneté multiculturelle différentialiste. Il distingue deux types de droits multiculturels:

- les droits des minorités nationales,
- les droits des minorités ethniques.

Il fait donc une distinction entre minorités ethniques et minorités nationales sur le plan juridique. Pour lui, « il est évident que des groupes d'immigrants ne peuvent pas revendiquer les mêmes droits que des minorités nationales»[3] . Les immigrants se distinguent des nationaux sur le plan des droits collectifs dans la mesure où ils ont immigré de façon « individuelle et volontaire ». Ils ne pourront pas revendiquer, par exemple, le droit de se gouverner eux-mêmes, car ils n'occupent aucun territoire de façon majoritaire. Il pense que la société d'accueil doit être hospitalière à l'endroit des nouveaux arrivants afin de faciliter leur intégration en leur reconnaissant certains droits distincts. [4]

Ces droits qu'on peut appeler *droits polyethniques* tendent vers une représentation politique équitable, à des mesures de discrimination positive, au financement

[3]Collin A., *Le libéralisme multiculturel de Kymlicka en perspective*, Ed. Universitaires européennes, 2014
[4]Kymlicka W., *La citoyenneté multiculturelle,* Broché, 2001

par l'État d'activités culturelles particulières, etc. Kymlicka pense par ailleurs que les droits polyethniques ont pour but de favoriser l'intégration des minorités ethniques aux institutions de la communauté politique majoritaire, là où les droits des minorités nationales favorisent davantage l'apparition d'institutions séparées de la majorité. Les droits des minorités nationales se rapprochent de ceux d'un Etat-nation indépendant, car ils contribuent à une plus grande autonomie du gouvernement de la minorité nationale.

1.4 **Notion de culture :**

1.4.1.1 Définitions et caractéristiques de la culture

La notion de culture en anthropologie a été posée par Tylor dans son ouvrage *Primitive culture* en 1871. Cette notion vient alors acquérir une valeur synonymique de celle de civilisation sous la forme suivante : « La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, 1'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société »[5].

Cette définition nous permet de souligner une première caractéristique de la culture, l'ensemble des *« manières de penser, de sentir et d'agir »*[6] qui compose la culture, comporte des éléments à caractères objectifs (normes, droits, connaissances...) et subjectifs (croyances, morale, valeurs).

Cette construction binaire de la culture a été reprise et développée en sciences sociales par Gary R. Weaver, qui utilise la métaphore de l'Iceberg (constitué d'une partie visible et d'une partie invisible), pour définir la notion de culture. Il distingue donc la culture visible (externe) et invisible (interne). La

[5] Rocher G., *Culture, civilisation et idéologie* dans *Introduction à la sociologie générale.* Première partie : L'action sociale, chapitre IV. Montréal. Éditions Hurtubise. HMH, 1992, 3ième édition. [En ligne]
http://jmt-socioIogue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civiIisation.pdf
[6] Ibid. Cf. Durkeim

culture externe fait référence à l'ensemble des opinions, des comportements conscients et des connaissances objectives.

En opposition à la culture interne qui revêt un caractère inconscient, soit l'ensemble des valeurs, des pensées, des conceptions dont peut être porteur un individu.

La définition de Renald Legendre dans son ouvrage intitulé Dictionnaire actuel de l'éducation, va venir compléter notre précédente définition de la notion de culture 1orsqu'il en parle comme « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée »[7]. Dans cette définition, il renforce l'idée d'un ensemble de codes et de références commun à un groupe d'individus, à travers lequel les individus vont pouvoir s'identifier. Le caractère collectif et social de la culture est mis en avant, en ce sens elle est partagée par une pluralité d'individus formant une même entité. Cet ensemble d'éléments constituant la culture permet donc de distinguer « les membres d'une collectivité » mais aussi de distinguer les cultures à un moment donné[8].

Le sociologue Rocher, afin de compléter cette deuxième caractéristique, met en avant différents niveaux de formalisation des éléments constituant la culture. Il distingue un ensemble d'é1éments très formalisés que nous pouvons retrouver dans les codes de lois, les protocoles, ou encore les connaissances scientifiques et technologiques etc. Il l'oppose à un ensemble d'é1éments dont le niveau de formalisation est moindre, c'est-à-dire : l'art, les relations impersonnelles, les règles de politesse etc.

Par ailleurs, la définition proposée par l'anthropologue Laplantine en 1987, « La culture est l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain on d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage et transmises à l'ensemble de ces membres » ; nous permet de mettre en avant une troisième caractéristique de la notion de culture. À savoir son « mode d'acquisition et

[7] Chaves R.-M., Favier L. et Pelissier S., *L'interculturel en classe,* PUG, 2012. p.9
[8] Laplantine F., L'anthropologie, Paris, Seghers, 1987

de transmission. (...) L'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes de l'apprentissage ». Il s'agit « d'un héritage que chaque personne doit recueillir et faire sien [9]».

Guy Rocher introduit la notion d'héritage en opposition à la notion d'hérédité comme transmission d'un ensemble d'éléments (caractères génétiques, traits physiques d'une personne etc.) dont l'individu se voit porteur de manière involontaire.

Nous pouvons observer que ces précédentes définitions semblent figées dans le temps. Elles proposent un cadre descriptif se rapprochant de la notion communément admise de culture, faisant essentiellement référence aux modes de vie et de pensées. Cependant, les perspectives sociologiques et anthropologiques vont plus loin en plaçant l'individu en tant qu'acteur de sa propre culture et non en tant que produit de sa culture.

En effet comme le souligne Claude Canet, « ce sont les actualisations de ces interrelations entre les individus et les ensembles des significations détenues par la communauté ambiante qui constituent la culture dans son aspect dynamique. La culture c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme »[10]

. Dès lors, la culture devient une notion dynamique, puisqu'elle peut varier d'un individu à un autre, au sein d'un même groupe d'appartenance. Il s'agit ici du point de départ de l'approche variationniste et de la notion d'identité culturelle, que nous développerons par la suite et qui nous permettra de comprendre quelle influence pourrait avoir la mise en place du dialogue interculturel par l'Institut français sur les individus.

1.4.1.2 Fonctions de la culture

Nous partirons ici de la définition de la notion de culture que nous propose Martine Abdallah-Pretceille dans son ouvrage *L'éducation interculturelle* : « Les cultures sont à la croisée d'une double détermination, une logique d'appartenance qui opère

[9] Rocher G., *Culture, civilisation et idéologie* dans *Introduction à la sociologie générale,* Première partie : L'action sociale, chapitre IV. Montréal. Éditions Hurtubise. HMH, 1992, 3ième édition. [En ligne]
http://jmt-socioIogue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civiIisation.pdf

[10]Canet C., *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Presses Universitaires du Mirail, 1993

sur les notions de structures et de codes, une logique relationnelle qui renvoie à l'idée de réseau, de processus et de dynamiques, le tout inscrit dans un contexte historique, politique et économique »[11]. À travers cette définition de la culture en tant que processus dynamique, se dégagent les deux fonctions suivantes :

- *Une fonction ontologique :* permettant « à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres ».
- *Une fonction instrumentale :* soit l'adaptation de l'individu à l'environnement par la production de comportements et d'attitudes.

Guy Rocher préfère parler de *fonction sociale* (ontologique) et *psychique* (instrumentale). La fonction sociale de la culture permet de réunir une pluralité d'individus au sein d'une même entité (groupe, association, collectivité, société ...) tout en la distinguant des autres.

Cette fonction sociale a une influence même sur l'organisation du groupe qui peut prendre des formes très variées (hiérarchie, classes sociales ...). Nous pouvons dès lors voir apparaitre la notion de « sous-culture », « pour désigner une entité partielle au sein d'une société globale (la sous-culture des jeunes) on lorsqu'on veut faire état des liens entre une culture et une autre plus étendue dans laquelle elle s'inscrit »[12].

À travers la fonction psychique, il assimile la culture à « un moule qui s'impose à la personnalité ». Ce moule est doté d'une certaine flexibilité dans la mesure où la « culture offre des choix, des options entre les valeurs dominantes et des valeurs variantes, entre des modèles préférentiels, variants ou déviants ». Chaque individu procède donc à un ensemble de choix qui lui permet de s'adapter à la culture et de la reconstruire à sa manière.

D'autre part, Guy Rocher souligne que « cette flexibilité du moule culturel est toujours à 1'intérieur de limites données, franchir ces limites, c'est devenir marginal à cette société dont on est membre ». L'une des perspectives d'évolution d'une société, ne consisterait-elle pas à procéder à des choix jusque-là inenvisageables et sortir du moule ? Si ce choix se veut justifier et bénéfique à la société, un autre individu ne pourrait-il pas procéder au même choix ? D'autre part, sommes-nous systématiquement en marge de la société si nous procédons à un choix qui va à l'encontre des normes de la société, bien que nous vivions au sein de celle-ci et acceptions l'ensemble des autres normes ? Le contact d'une autre culture pourrait

[11] Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle,* Que sais-je ?, 2013, p.12
[12] Rocher G., *Culture, civilisation et idéologie* dans *Introduction à la sociologie générale,* Ibid.

donc permettre à l'individu de remettre en question ses normes et ses valeurs. Ce contact pourrait aussi lui permettre de se repositionner par rapport à son propre moule culturel et ainsi, d'avoir une meilleure compréhension du monde qui l'entoure, tout en s'adaptant à celui-ci.

1.4.1.3 De la notion de culture à la construction d'une identité culturelle

L'adaptation des individus au contexte social, économique et politique dans lequel ils se trouvent, va entrainer une évolution de la culture. La notion de culture est donc une notion dynamique qui va à l'encontre d'un point de vue descriptif qui entrainerait une certaine fossilisation, un certain réductionnisme de la notion de culture. C'est en ce sens que « labilité et évolution culturelles sont confortées par les approches variationnistes d' E. Sapi (1967) pour qui en matière de culture c'est la variation qui définit la norme »[13].

Danièle Houpert-Merly, dans son ouvrage *Pour une éducation interculturelle¸* envisage l'approche variationniste comme une « conception dynamique de la culture »[14]ou la variation est « constitutive de la culture ». Cette approche « laisse la possibilité au sujet d'être plus on moins périphérique à la culture dominante on centrale de son environnement », en accordant une place capitale à l'individu et à son identité. Suivant cette approche, l'identité se situe à « la croisée des réseaux sociaux d'appartenance décrits par Milroy» [15]

La mondialisation va entrainer une multiplication des groupes d'appartenance et de référence des individus et l'« abandon d'un concept monolithique de l'identité an profit d'une identité plurielle qui contribue à définir l'individu non pas à partir de ses caractéristiques mais à partir d'un réseau relationnel inscrit dans des situations marquées par le politique, l'économique, le social et le psychologique » [16]. De fait, l'individu va effectuer des choix d'appartenance à partir desquels il construit son identité culturelle. C'est l'ensemble deces choix d'appartenance aux différents groupes sociaux (auxquels l'individu choisit de s'identifier), qui permet de déterminer et de construire son identité culturelle. Le choix d'appartenance d'un individu à un certain groupe social n'est pas définitif. Son réseau peut être amené à évoluer de la même manière que son identité culturelle. Certaines institutions culturelles, comme l'Institut français, se trouvent à la croisée de ces différents groupes d'appartenance. L'IFB ne pourrait-il donc pas permettre à l'individu de développer, de conserver et d'affirmer son identité culturelle? Ainsi, si l'individu est l'expression d'une culture, il n'est pas forcément représentatif de toute une culture. En effet « l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un

[13] Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle,* Ibid., p. 10
[14] Houpert-Merly D., *Pour une éducation interculturelle : recherche et pratique : séminaire à Saint-Denis de la réunion,* avril 2000, L'Harmattan, 2001, p. 45
[15] Ibid. p.46
[16] Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle,* Ibid., p.17

réseau de catégories plus familières » **(**DOISE**)** se fait grâce an processus d'ancrage. Ce « déjà-là » agit comme un filtre et oriente les nouveaux éléments »[17].

Comme nous l'avons vu précédemment, au travers du moule culturel, l'individu fait le choix d'être porteur ou non d'éléments de sa propre culture. Il s'approprie aussi d'une manière qui lui est propre, les nouveaux marqueurs culturels qui se présentent à lui. Cette appropriation se fait à la suite d'une remise en question de ses propres marqueurs culturels. L'identité se définit comme tout ce qui fait qu'un individu est lui-même et non quelqu'un d'autre, à travers son réseau d'appartenance qui lui permet de déterminer les marqueurs culturels dont il décide d'être porteur.

1.4.2 *Notion d'interculturalité*

1.4.2.1 Définitions

La notion d'intercu1turalité est apparue en France comme en Europe dans les années 70. Il s'agit alors de résoudre les nouvelles problématiques auxquelles les secteurs éducatifs des pays d'immigration doivent faire face avec l'arrivée massive d'une main d'œuvre étrangère. La notion est donc dans un premier temps, souvent associée à la décolonisation et aux mouvements migratoires provoqués par cette dernière. Les institutions s'emparent de la terminologie afin de développer un champ de recherches, jusque-là non reconnu dans le secteur universitaire, et adaptent la mise en place des politiques éducatives à ce nouveau contexte socio-politique[18].

Ce sont les premiers groupes de travail chargés de coopération culturelle des organismes internationaux comme l'UNESCO[19], qui vont ériger 1' interculturel en tant que champ de recherches dans les années. Comme le souligne Gabrielle Varro, dans son article intitulé *Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur 1'usage du terme depuis 30 ans,* l'objectif était dans un premier temps de dresser un état des lieux des *« contacts de cultures »* et d'apporter des solutions aux problèmes que ceux-ci pouvaient

---

[17] Houpert-Merly D., *Pour une éducation interculturelle …*, Ibid., p.48

[18] Pour plus de renseignements sur l'historique et les champs d'application en recherches de la notion d'interculturalité nous vous renvoyons aux références suivantes :

- Varro G., *Les présupposés sur la notion d'interculturel, Réflexion sur l'usage du terme depuis 30 ans,* p. 35-44 *;*
- De Villanova R, Hily M.-A-, Varro G., *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques.* L'Harmattan, 2001. [En ligne] http://www.gerfIint.fr/Base/chiIi3/varro.pdf
- Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle,* Que sais-je ?, 2013

[19] Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

engendrer. L'intercu1turel était donc alors envisagé par l'UNESCO, comme « tout ce qui n'est pas identifiable comme relevant d'une culture, an sens de « monoculture » et qui relèverait d'un contact de cultures » [20]

L'Institut Cervantes[21] nous propose une définition admise populairement, qui reprend cette idée de contact et de dialogue entre cultures : « L'interculturalité est un type de relation qui s'établit intentionnellement entre des cultures qui encourage le dialogue et la rencontre entre celles-ci à partir d'une reconnaissance mutuelle de leurs valeurs respectives et de leurs manières de vivre. On ne prétend pas fusionner les identités des cultures impliquées en une identité unique sinon les renforcer et les enrichir de manière créative et solidaire. Le concept inclut aussi les relations qui s'établissent entre les personnes appartenant aux différents groupes ethniques, sociaux, professionnels, de genre etc. au sein des frontières d'une même communauté »[22]. Nous pouvons nous interroger sur le caractère intentionnel de l'interculturalité proposé dans cette définition, même s'i1 existe lors de la mise en place de politiques éducatives dans un cadre institutionnel. Cependant, si nous choisissons d'aborder la notion d'une manière plus étendue dans le cadre de notre recherche, certains phénomènes interculturels non-intentionnels et inconscients pourront être observables. « Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité[23]. L'interculturel prend en compte les interactions entre les individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés. C'est 1'analyse qui confère à l'objet étudié un caractère « interculturel »[24]

L'intercu1tura1ité repose donc sur la mise en place d'un système de connexions entre une ou

---

[20] Varro G., *Les présupposés sur la notion d'interculturel...*, lbid., p.36.

[21] L'lnstitut Cervantes est l'institution publique créée par l'Espagne en 1991 pour promouvoir universellement l'enseignement, l'étude et l'utilisation de l'espagnol et contribuer à la diffusion des cultures hispaniques à l'extérieur.

[22] Instituto Cervantes, Diccionario de términos claves de ELE, Interculturalidad. [En ligne] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibIioteca_eIe/diccio_ele/diccionario/intercuIturaIidad.htm

[23] L'altérité implique une relation, une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. (...) L'objectif de l'altérité relève de l'apprentissage de la rencontre, et plus précisément de reconnaitre en autrui un sujet à la fois singulier et universel. (Abdallah-Pretceille, 1999, p.59). Il ne s'agit pas tant d'apprendre la culture de l'autre, mais de saisir son humanité — c'est-à-dire autant ce qui le différencie dans son contexte propre — que les valeurs communes qui peuvent être dégagées. (Abdallah-Pretceille, 2004, p.78)

[24] Institut National de la Recherche Pédagogique, *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale,* Les dossiers de la veille, Septembre 2007. p.6 [En ligne] https://ife.ens-Iyon.fr/vstfDS-VeiIIe/dossier_intercuIturel.pdf

plusieurs cultures, à partir d'une prise de conscience de sa propre culture et des différences qui peuvent exister avec d'autres sphères culturelles. De fait, l'altérité est un élément essentiel à la notion d'interculturalité. Celle-ci ayant pour fin le respect mutuel des cultures mises en contact. Cependant, nous allons observer par la suite que différents aspects de ces définitions component des éléments permettant de soulever une certaine ambigüité autour de la notion d'interculturalité, dont il semble essentiel d'avoir connaissance et d'être conscient afin de poursuivre notre recherche.

1.4.2.2 Paradoxes et ambiguïtés

L'une des premières ambigüités autour du terme d'intercultura1ité va résider en son utilisation erronée, synonymique de la notion de multiculturalisme. Comme le multiculturalisme ou le pluriculturalisme, l'interculturel suppose « la reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes ». Cependant, « le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités »

C'est justement à partir de ce même préfixe que Gabrielle Varro souligne dans son article, une ambigüité autour du terme d'intercultura1ité. Le préfixe « inter » présuppose un entre d'eux séparant deux entités. Il induit une « impossible unicité » de ces deux entités (Idée que nous pouvons retrouver dans nos définitions précédentes de L'UNESCO et de l'Institut Cervantes). C'est la problématique de l'idée de « cultures pures » qui est donc ici introduite. L'utilisation de ces définitions limite le champ interculturel à l'étude des rapports entre cultures. Nous avons cependant préalablement pu constater, que la culture est une notion dynamique et que celle-ci se développe et se modifie suite aux différents contacts dont elle subit l'influence.

Afin de prendre en considération cette acception de la notion de culture, il semble nécessaire d'é1argir la notion d'interculturalité et notre champ de recherches, à l'aide de la définition de Danièle Houpert Merly comme « co-construction dans l'interaction entre des individus aux nébuleuses identitaires complexes. Il convient donc de prendre en considération l'observation et l'analyse des différents contacts, mais aussi leurs résultats et leurs produits, dans la mesure du possible.

1.4.3 *Notion d'intégration : les processus et les dynamismes de la différence*

La relation entre les populations autochtones et les groupes d'étrangers, arrivés à la suite de processus migratoires, a toujours fait l'objet d'un débat public en raison de ses conséquences, de la manière dont elle est réglementée, des choix effectués par les

administrations locales et nationales et de l'attitude de la société civile. Parmi les différents cadres interprétatifs adoptés pour expliquer les interrelations existant entre l'analyse des flux migratoires et les politiques publiques, le concept d'intégration est celui qui s'est progressivement imposé au fil du temps, tant dans la sphère scientifique que dans celle applicative des choix institutionnels de gestion du phénomène.

L'intégration peut être comprise comme « un processus dans lequel les immigrants deviennent membres avec des droits et des opportunités égales, sur la base de la volonté de la majorité des individus composant la communauté de coordonner régulièrement et efficacement leurs actions avec celles d'autres individus à différents niveaux de la structure sociale, avec un degré de conflit relativement faible ». Il s'agit d'un processus lent, qui prend du temps et qui se déroule à un niveau économique, culturel, social et politique, en termes bidirectionnels, puisqu'il concerne non seulement les immigrants mais aussi les citoyens du pays d'accueil. Contrairement au concept de migration, qui remet en question la mobilité d'une seule composante, celui d'intégration se concentre sur la pluralité des acteurs impliqués et sur la dynamique des processus d'inclusion construits au sein des sociétés. C'est précisément en raison de cette multidimensionnalité intrinsèque que l'intégration est un concept difficile à manier, capable d'impliquer des considérations éthiques et politiques qui rendent complexe la définition d'une stratégie unique et gagnante.

Dans ce qui suit, nous essaierons d'illustrer les principales approches adoptées aujourd'hui par les communautés d'accueil dans une tentative de réflexion et de traitement du processus d'intégration, en essayant de mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chaque logique d'inclusion et les tendances récentes dans la gestion de la coexistence interethnique, dans le but de mettre en évidence les paradoxes du soi-disant modèle italien et les ambiguïtés de sa traduction au niveau local.

1.4.4 *Modèles d'intégration*

Au sein des politiques migratoires, qui accompagnent l'entrée des étrangers et la prise de conscience de leurs droits/devoirs dans la communauté nationale il est possible de distinguer les politiques de régulation des flux et les politiques d'intégration : les premières se réfèrent au contrôle systémique des arrivées à travers des procédures de régularisation, tandis que les secondes concernent la sphère plus strictement pratique et relationnelle du phénomène migratoire. Ces derniers sont structurés et orientés en fonction du rôle attribué à la culture dominante et à l'ouverture sociale à l'égard des migrants, donnant lieu à des modèles d'incorporation qui peuvent être placés le long d'un continuum, allant de la simple tolérance de la diversité à sa valorisation et à sa promotion.

1.4.4.1 Le modèle de fusion (le melting pot)

Le melting-pot, modèle caractéristique des États-Unis et de l'Australie, est configuré comme un processus social qui vise à redéfinir le système d'appartenance et d'identité par le biais du mélange des individus et des groupes culturels et ethniques. Il s'agit d'un concept qui s'est développé aux États-Unis à partir des dernières décennies du 19e siècle, suite à l'arrivée de milliers de migrants, principalement en provenance du continent européen, mais qui s'est développé davantage sur le plan théorique que sur le plan empirique. L'idée à la base du melting-pot est en effet celle de voir émerger une culture marquée par une forte homogénéisation de toute la population présente dans une nation donnée, capable de réduire les différences à zéro et de favoriser la coexistence pacifique, en réduisant les conflits sociaux au minimum.

Malgré les proclamations et la confiance dans le caractère naturel des politiques inspirées par cette logique de fusion, le modèle du "*melting pot*" a échoué sur toute la ligne, révélant son caractère utopique et donnant lieu à des phénomènes de discrimination et de ghettoïsation résultant de l'imperméabilité des communautés individuelles sur la scène nationale [Rossi 2011]. L'universalisme qui sous-tend cette approche des relations interethniques s'est en fait révélé incapable de résoudre les difficultés inhérentes à un processus de coexistence qui choisit de ne pas voir les différences [Taylor 1968] et de dissoudre les identités originelles. Ces dernières années, cette stratégie a subi une réinterprétation, prenant le nom de *salad bowl* : il s'agit d'une perspective qui interprète la société comme un *salad bowl* ethnique, dans lequel tous les différents composants

sont invités à se mélanger tout en conservant leurs propres spécificités et particularités identitaires.

L'intégration est une perspective utopique, laissée et confiée à la gestion de communautés individuelles naturellement portées sur l'homogénéité. En tant que telle, elle est considérée comme allant de soi, car elle n'envisage pas l'intervention d'institutions ou de mécanismes particuliers pour les différentes communautés de migrants. La différence existe au départ, mais elle s'annule dans le partage du même territoire et des mêmes coutumes créées par le mélange ethnique.

1.4.4.2 Le modèle assimilationniste

Le contexte théorique de la plupart des études sur l'intégration est constitué par le paradigme assimilationniste, qui considère l'assimilation comme un processus qui se déroule inévitablement au niveau intergénérationnel avec le passage du temps. L'application la plus aboutie de ce modèle se trouve en France, en raison de l'adhésion à un concept de nation orienté vers un principe d'égalité découlant à son tour de la perspective épistémologique universaliste. Le trait caractéristique de cette approche est l'idée que toutes les différences possibles peuvent être ramenées à une structure humaine unique et que la rencontre avec la différence est progressivement et inévitablement résolue par l'adhésion au modèle culturel dominant. Dans cette perspective, l'assimilation est considérée comme un processus organique, univoque et linéaire, dont le poids repose exclusivement sur les migrants. Ce sont en effet eux qui s'assimilent au nouveau contexte social et qui doivent donc devenir semblables aux autochtones, en assumant leurs habitudes mentales et leurs modes de vie, réussissant ainsi à être acceptés, à progresser dans l'échelle sociale sans mettre en péril l'équilibre de la société d'accueil.

Après être tombée en disgrâce pendant une longue période, suite aux critiques dont elle a fait l'objet à partir des années 1960, la logique assimilationniste semble revenir en vogue, grâce au renouveau des orientations qui réaffirment le caractère inévitable de l'assimilation au niveau intergénérationnel, en se concentrant spécifiquement sur les secondes générations. Nous assistons à une réinterprétation de l'incorporation "forcée", purifiée de ses composantes normatives et des hypothèses de supériorité de la culture d'accueil sur celle des immigrants, qui met l'accent sur les conditions socio-économiques dans lesquelles l'intégration a lieu. Ce qui importe, ce n'est pas tant l'intégration que la manière et la sphère dans laquelle elle se déroule en fonction du complexe de facteurs

sociaux et individuels qui contribuent à déterminer les différentes trajectoires d'assimilation dans le contexte d'accueil.

L'intégration proposée se distingue sur la base de deux moments : dans la vision assimilationniste, l'intégration est normale, le résultat d'un processus graduel et linéaire confié, cependant, aux migrants, qui abandonnent leur statut de minorité pour se conformer au modèle dominant ; dans la vision néo-assimilationniste, l'intégration est au contraire le résultat de l'interaction entre des facteurs objectifs, définis par la société d'accueil, et des facteurs subjectifs, déterminés par le capital social, économique, culturel et familial de l'étranger et elle requiert donc la participation des deux parties impliquées, que l'on obtienne des insertions négatives ou des assimilations positives et triomphantes.

1.4.4.3 Le modèle fonctionnaliste

Le modèle fonctionnaliste pose l'hypothèse que l'intégration est un processus lourd de contradictions et de difficultés. Elle représente la perspective adoptée dans la gestion de l'immigration d'origine allemande au cours des dernières décennies, fondée sur une logique d'accueil exclusivement instrumentale et utilitaire. En fait, les migrants sont insérés dans certains domaines sociaux selon le principe de l'exclusion différentielle : ils peuvent travailler tant que leur contribution est fonctionnelle pour la société, mais leur installation permanente est découragée. La perspective est celle d'un séjour temporaire en tant que travailleur-hôte, qui est donc invité à mettre de côté ses propres spécificités. La culture autochtone reste donc la culture dominante et les étrangers ne sont que des facteurs instrumentaux pour la performance économique de la nation.

L'idée d'intégration se fonde sur une inégalité de départ entre la société d'accueil et les migrants, qui ne peuvent être acceptés que comme personnel de travail, utile pour certaines tâches et professions. Il s'agit d'une intégration dépourvue de sa dimension sociale, visant à obtenir des avantages pour les deux parties sans faire intervenir des valeurs ou des habitudes culturellement acquises.

1.4.4.4 Le modèle multiculturel

La vision multiculturelle trouve son origine dans la critique du modèle assimilationniste, accusé de suppositions ethnocentriques et d'implications normatives. Cette ligne de critique part des mouvements de soutien aux minorités noires actifs depuis les années 1960 dans

les sociétés anglophones, pour s'étendre ensuite à d'autres groupes discriminés et notamment aux populations immigrées. L'idéal égalitaire et la revendication d'une universalité neutre qui finit par engloutir les différences, niant la valeur et la dignité des cultures minoritaires sont à blâmer : l'idée que le prix de l'intégration ne consiste pas seulement à apprendre la langue et certaines règles sociales, mais aussi à supprimer les liens sociaux et culturels avec la communauté à laquelle on appartient, et que l'approche universaliste suppose que seules les valeurs occidentales sont universelles, les imposant aux autres cultures, déplacent l'accent sur les différences, c'est-à-dire sur l'irréductibilité des diversités culturelles. Du point de vue de la reconnaissance et de la valorisation des différences, l'intégration est considérée comme « éthiquement injustifiable et politiquement incorrecte, le résultat d'une imposition des pays et des groupes sociaux les plus puissants sur les cultures minoritaires ».

En réponse à la normativité de la perspective assimilationniste, le multiculturalisme propose une acceptation non critique du pluralisme, qui hypostasie les différences dans un certain sens, enfermant les individus dans des conteneurs ethniques ou culturels prédéfinis et alimentant des phénomènes potentiels d'auto-ghettoïsation. Protéger les minorités revient donc à maintenir une certaine distance avec la majorité et à éviter le mélange des appartenances individuelles, favorisant une préservation de la diversité anachronique par rapport à l'idéal d'ouverture que le multiculturalisme entend soutenir.

Dans une telle perspective, une méfiance et une résistance généralisées à l'égard de l'idée même d'intégration prennent forme, ce qui se traduit par une propension à utiliser des concepts tels que "inclusion" et "incorporation", qui transfèrent la responsabilité du processus d'intégration à l'ouverture de la société d'accueil. Ainsi, ce ne sont plus les immigrants qui doivent se conformer, mais la société d'accueil qui doit préparer le terrain pour la coexistence pacifique des différentes âmes culturelles, en laissant à chacune d'elles un espace d'expression.

1.4.4.5 Le modèle transnational

La nécessité de revoir les termes du débat houleux entre les multiculturalistes d'une part et les néo-assimilationnistes d'autre part, a orienté la réflexion sur le thème de l'intégration vers de nouvelles interprétations capables de repenser les relations entre les cultures, qui n'ont pas encore été adoptées par les Etats en particulier. Il s'agit de positions qui rejettent l'idée même de modèle et tentent d'expliquer les relations entre les étrangers et

la société d'accueil en termes relationnels et non en termes purement déterministes. Ils ne fournissent pas de recettes mais des approches, en les fondant sur des principes universalistes de base et, cependant, attentifs au respect de la différence, avec des lectures qui vont au-delà des conceptualisations mêmes de la différence et de l'égalité.

Parmi les nouvelles approches de l'étude du phénomène migratoire, la perspective transnationale est particulièrement importante, qui analyse la migration comme une expérience de la mondialisation par le bas, s'exprimant sur les processus d'adaptation à la société d'accueil. Les immigrants sont considérés comme des acteurs sociaux qui se déplacent dans les contraintes et les ressources des contextes de référence, tant de départ que d'arrivée, dans une interaction continue entre motivations subjectives, attentes familiales et relations communautaires. Ils deviennent ainsi les pionniers d'un nouveau monde, dans lequel les identités transcendent les frontières politiques, économiques et géographiques, créant des espaces transnationaux. Selon cette approche, il est erroné de considérer les migrations comme des événements bipolaires car, dans un contexte de mondialisation croissante, les personnes migrantes se trouvent à la fois dans un ici et un là-bas et créent des collectivités mondiales d'individus, alimentant des circuits de transit pour les informations, les idées, les capitaux, les relations et les personnes. Il s'agit de communautés diasporiques et transnationales qui transcendent les frontières des États-nations individuels.

L'intégration est donc comprise d'un point de vue optimiste, où elle ne présuppose pas des renoncements ou des ajustements, mais la prise de conscience d'un univers plein de nouvelles significations, qu'il n'est plus possible d'aborder dans une perspective antithétique d'opposition entre migrants et autochtones. C'est un co-processus qui s'exprime dans les liens et les relations des participants, imposant un dépassement du concept et de la logique de l'intégration nationale.

1.4.4.6 Le modèle interculturel

La perspective interculturelle est proposée en opposition à la perspective multiculturelle, à laquelle on attribue une conception réifiant de la culture, coupable de traiter les cultures comme la "propriété" des individus et des groupes, et donc comme des "choses", et une tendance essentialiste dans la relation aux cultures. L'approche interculturelle, quant à elle, nous invite à considérer les cultures comme des récits « partagés, contestés et négociés », en soulignant les aspects de fluidité et de dynamisme et en insistant sur leur nature socialement construite.

L'interculturalisme tente de dépasser les limites de l'assimilationnisme et du différentialisme/multiculturalisme, tout en préservant leurs mérites, en proposant la reconnaissance des différences dans un horizon commun, aussi inclusif que possible des différentes instances qu'il contient. L'élément distinctif est constitué par le dialogue entre les différentes cultures, avec leur ouverture réciproque conséquente et avec une attention particulière aux transformations culturelles en cours. L'interculturalisme s'intéresse aux "relations entre différentes cultures" et se fonde sur un échange bidirectionnel, symétrique et personnel, sur la base du principe d'acculturation, c'est-à-dire la possibilité d'apprendre des éléments culturels des autres tout en respectant sa propre identité et celle des autres.

Dans le contexte de la perspective interculturelle, l'intégration peut être définie comme « un processus multidimensionnel visant à la coexistence pacifique, au sein d'une réalité sociale donnée, d'individus et de groupes culturellement et ethniquement différents, fondée sur le respect de la diversité, à condition qu'elle ne mette pas en péril les droits de l'homme fondamentaux et les institutions démocratiques ». Au cœur de tout cela se trouve le dialogue, le partage entre les parties en tant qu'espace d'enrichissement et la promotion d'une nouvelle culture résultant de l'intégration réelle des âmes individuelles d'un territoire.

1.4.5 *Vers une nouvelle définition d'intégration*

Il n'est pas possible de parler d'une approche bonne ou mauvaise ou d'identifier une meilleure variante, ce qui est certain c'est que, avec le passage à une plus grande prise de conscience dans la considération de l'immigration européenne, tous les modèles susmentionnés ont montré leurs limites.

Les modèles d'établissement, par exemple, reposent tous sur la même conviction : ils partent du principe que l'étranger veut adhérer aux principes de la société qui l'accueille et acquérir la citoyenneté.

En particulier, le modèle d'assimilation a montré son inefficacité dans les cas où il existe des facteurs différentiels impossibles à éliminer (comme la couleur de la peau), sur lesquels la composante temporelle ne peut rien. En ce qui concerne le cas français, par exemple, il a été souligné à plusieurs reprises que la distinction entre public et privé est bien définie en théorie mais difficile à appliquer en pratique. Les révoltes des banlieues et l'affaire du voile dans les années 20002 démontreraient en effet la présence d'une véritable crise identitaire chez les nouvelles générations, " des masses de personnes

dépossédées qui oscillent constamment entre une identité perdue et une autre jamais complètement acquise [25]". Entre autres, étant donné la facilité actuelle de maintenir le contact avec le pays d'origine et d'y retourner pour de courtes périodes, il n'est plus possible de considérer l'immigration comme un acte d'abandon définitif de son ancienne appartenance, comme c'était le cas jusqu'à la première moitié du vingtième siècle. Enfin, les profondes disparités économiques et sociales entre la grande majorité des Français d'origine étrangère et les Français de souche, révèlent l'échec du modèle français également sur le plan social.

Le modèle d'homogénéisation, caractéristique des sociétés "jeunes", cache également, derrière la demande de partage d'une idéologie universelle, l'imposition d'une culture considérée comme dominante et constitue en fait un mythe qui a montré son évanescence. On a vu, en effet, comment le rêve américain du *melting pot* a cependant conduit à l'émergence d'un personnage dominant, celui du blanc anglo-saxon et protestant, qui s'est imposé à la longue aux autres.

De même, dans le modèle pluraliste ou séparatiste, l'affirmation des principes démocratiques révèle une supériorité présumée des hypothèses régissant la société d'accueil, cachée derrière les idéaux de justice et d'équité. En outre, on pourrait identifier dans le désir de préserver les différentes affiliations des immigrants, une tentative de les empêcher de saper la mentalité dominante, ainsi que la conviction que trouver un point de contact avec l'autre est presque impossible, d'où la perte d'intérêt pour l'intégration. De cette manière, l'étranger est tenu à distance et sera toujours destiné à constituer une minorité, donnant lieu à des conflits même graves entre les étrangers et la population locale. On pense à cet égard aux graves attentats terroristes perpétrés dans le métro de Londres en 2005, aux mains d'immigrés de deuxième génération, et au grand débat ouvert sur le multiculturalisme.

Cependant, les sociétés qui adoptent le modèle d'institutionnalisation de la précarité perçoivent la culture comme quelque chose d'immuable, ferment les yeux sur l'installation à long terme des migrants et sur la question des nouvelles générations, niant de fait le droit des étrangers à participer à la vie sociale et politique du pays. Pendant de nombreuses années, l'Allemagne ne s'est pas reconnue comme un pays d'immigration et a simplement ignoré le problème de l'intégration, continuant à considérer les étrangers présents sur son territoire comme des Gastarbeiter, des travailleurs invités qui, une fois

[25] Berti F., Valzania, *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 25

leur fonction remplie, retourneraient dans leur pays. Les choses évoluent lentement, compte tenu de l'urgence de résoudre le problème des secondes générations, reléguées dans une sorte de "limbes sociales", mais les épisodes xénophobes et le refus de réviser leurs positions ne manquent pas de la part de l'opinion publique et de certains hommes politiques.

En fait, presque tous les pays, au cours de leur évolution en tant que pays d'immigration, ont essayé de modifier leurs politiques visant à résoudre le problème de la coexistence entre un nombre croissant de groupes ethniques sur leur territoire. Les États-Unis ont pris acte de la naïveté d'avoir placé leur confiance dans le melting-pot en espérant que les choses s'arrangeraient d'elles-mêmes. Certaines anciennes puissances coloniales, telles que la Grande-Bretagne et la Hollande, ont révisé leurs politiques fortement assimilationnistes après la Seconde Guerre mondiale, s'orientant vers la construction d'une société multiculturelle et pluraliste, fondée sur le concept de laissez-faire. L'Allemagne aussi, déterminée à sortir du rejet total d'une immigration qui avait désormais pénétré dans le tissu social de la nation, a tenté, dès le début du nouveau millénaire, de se rapprocher de cette vision. La solution adoptée, identifiée comme salvatrice, a été dans tous ces cas celle du multiculturalisme, qui n'a toutefois pas toujours été en mesure d'apporter les réponses espérées et s'est également effondrée, de l'avis de divers responsables politiques européens, à la lumière des événements tragiques qui ont secoué l'Europe ces dernières années[26].

La signification du terme "intégration" n'est pas toujours claire, car il est difficile de réduire à quelques mots le concept d'immigration auquel ce terme est étroitement lié. La migration est constituée d'un ensemble de micro et macro facteurs d'origine économique, politique, sociale et culturelle, auxquels s'ajoutent les non moins importantes composantes relationnelles représentées par les relations de parenté, les liens affectifs et les relations à la base des différentes communautés. La même complexité apparaîtra donc lors de la description de l'intégration.

Toujours selon Berti, les modèles décrits ci-dessus se réfèrent tous plutôt à une approche fonctionnaliste, c'est-à-dire à la croyance qu'une société est constituée d'un groupe d'individus unis par un but unique. Cette union d'intentions distinguerait ainsi une

[26] Nous avons vu les cas de violence et d'intolérance qui se sont déchaînés en France, mais la Grande-Bretagne a également été victime en 2005 d'attaques terroristes perpétrées par des immigrés de la deuxième génération, sans oublier le meurtre du réalisateur Teo Van Gogh et de l'homme politique Pim Fortuyn. Plusieurs épisodes de xénophobie en Allemagne et en Europe ont conduit la chancelière Angela Merkel à déclarer l'échec du multiculturalisme.

société d'un troupeau ou d'un simple groupe d'individus et l'intégration servirait, selon cette même logique, à assimiler les nouveaux membres dans la poursuite de l'objectif premier et à éviter ainsi tout contraste interne.

Selon ce point de vue, l'intégration peut être définie comme : l'incorporation d'un individu ou d'une communauté dans une société en l'absence de discrimination.

Bien que cette vision soit clairement réductrice, c'est celle qui a trouvé le plus d'écho dans la politique, dans les médias et enfin dans l'opinion publique européenne. À l'exception de l'Allemagne qui a complètement ignoré la question, les politiques migratoires adoptées jusqu'à présent auraient été dictées par la précipitation et résulteraient de la somme de plusieurs facteurs différents politiques nationales, plutôt qu'une réponse concrète au problème complexe des migrations.

Toujours aux fins du développement de ce document, il semble approprié de s'écarter de la définition la plus répandue de l'intégration et d'en adopter une nouvelle, bidirectionnelle et fondée sur un mouvement dialogique. C'est ce que Berti (ivi) définit comme le modèle du constructionnisme humaniste, qui conçoit la réalité sociale non plus comme un fait s'imposant à l'individu, mais comme un produit de l'humanité. De son côté, l'être humain, sous cette nouvelle apparence, cesse d'être un simple individu, pour redevenir une personne, non plus aseptisée et indéterminée mais absolument unique :

A la lumière de cette nouvelle perspective théorique, l'immigrant - conçu comme une personne (avec son unicité, son caractère concret, sa culture, sa rationalité) et non comme un individu (abstrait et fongible) - devenant partie intégrante des structures de la société d'arrivée sera conditionné par celles-ci (sans être déterminé), mais en même temps, au moins dans une certaine mesure, contribuera avec son originalité à alimenter ces mêmes structures. En effet, comme toute autre personne, il devient l'auteur de la réalité qui l'entoure par la mise en œuvre de processus d'internalisation (de l'objectivité à la subjectivité) et d'externalisation (de la subjectivité à l'objectivité).[27]

[27] Traduction de l'italien: *Alla luce di questa nuova prospettiva teorica, l'immigrato - concepito come persona (con la sua unicità, concretezza, cultura, razionalità) e non come individuo (astratto e fungibile) – entrando a far parte di strutture della società d'approdo sarà da esse condizionato (senza per altro essere determinato), ma nel contempo, almeno in una qualche misura, concorrerà con la sua originalità ad alimentare quelle stesse strutture. Egli infatti, al pari di ogni altra persona, diventa artefice della realtà che lo circonda attraverso la messa in atto di processi di interiorizzazione (dall'oggettività alla soggettività) e di esteriorizzazione (dalla soggettività all'oggettività).* Berti F., Valzania, *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli*

Selon cette nouvelle approche, l'intégration est ainsi définie par l'auteur comme suit :

Processus multidimensionnel visant à la coexistence pacifique, dans le cadre d'une réalité historique et sociale donnée, entre des individus et des groupes culturellement et/ou ethniquement différents, sur la base du respect mutuel des différences ethnoculturelles, pour autant que celles-ci ne portent pas atteinte aux droits fondamentaux et ne mettent pas en péril les institutions démocratiques.[28]

Il semble aussi approprié de donner une nouvelle catégorie, c'est- à-dire celle du non- modèle car les spécificités nationales ne sont pas toujours inscrites dans un "modèle", surtout lorsque la migration est un phénomène récent, détaché des logiques internes, comme on peut le constater dans les pays d'Europe du Sud. La Grèce, l'Espagne et l'Italie sont des expressions complètes d'une gestion non systématique des politiques et des pratiques d'intégration des migrants, qui est toutefois davantage le résultat de l'absence d'une philosophie de base que d'une capacité effective d'inclusion. Les migrants sont inclus dans le système de travail et ce n'est qu'ensuite que l'on évalue la possibilité, en fonction des contextes individuels d'arrivée, de leur accorder des droits et des prérogatives en tant que citoyens. Il s'agit toujours d'une lecture provisoire, qui affronte les problèmes sans analyse théorique préalable pour servir de point d'ancrage à l'action. Les résultats sont donc variables et déterminés par le jeu des forces : l'intégration n'est plus univoque mais peut se décliner en plusieurs dimensions, du social à l'économique, du juridique au travail. De cette façon, l'intégration n'est pas problématisée a priori, mais concrétisée dans une culture de l'accommodement qui se manifeste dans les différents domaines de rencontre entre natifs et immigrés (écoles, familles, travail, participation politique) selon des canons dictés par la libre interprétation des institutions politiques, des réalités territoriales et de la société civile.

---

immigrati stranieri in Toscana, Ibid., p. 29

[28] Traduction de l'italien: *Quel processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etnico-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche.* Ibid., p. 30

CHAPITRE II:

LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

2.1 **Au-delà de la question du multiculturalisme**

La multiculturalité, concernant « les transformations sociales qui accompagnent la nouvelle centralité de la différence »[29] est désormais une caractéristique structurelle de nos sociétés.

La coexistence d'appartenances culturelles différentes ne peut être considérée comme un fait contingent, mais comme une conséquence de la mondialisation et de ses effets, parmi lesquels les phénomènes migratoires contemporains sont à mettre en évidence.

Ces dernières années, cette situation a été étudiée par différentes disciplines sociales, reconnaissant que la migration et le multiculturalisme ne concernent pas seulement les migrants ou les étrangers résidents, mais ce sont des phénomènes qui remodèlent nos sociétés et ouvrent de nouveaux problèmes de coexistence et de citoyenneté.

La tendance commune de ces analyses sur la pluralité des présences culturelles dans les sociétés contemporaines semble être celle du dépassement d'une simple logique descriptive, au profit de positions plus propositionnelles sur les possibilités d'intégration constructive des différences. C'est dans cette direction que la pédagogie a une position particulièrement avancée, tant en termes d'élaboration théorique que d'intentions, et peut constituer un point de référence pour d'autres disciplines, telles que point de référence pour d'autres disciplines, telles que la sociologie et l'anthropologie.

En tant que "science et art de l'éducation", la pédagogie peut être comprise comme la science du changement et de la relation : comme l'affirme Demetrio, la pédagogie est "une représentation des modifications modales qui impliquent des individus ou des agrégations humaines", c'est-à-dire qu'elle est une planification du changement, en gardant toujours à l'esprit que "le changement est nécessairement relationnel"[30].

Nous pouvons donc dire que l'aptitude de la pédagogie au dépassement propositionnel des situations qui sont problématiques pour les gens (comme le multiculturalisme aujourd'hui) est épistémologique, en ce qu'elle est le fondement de la manière d'être et de l'intention de cette science.

D'un point de vue pédagogique, donc, s'il est vrai que c'est à partir d'un problème que l'on commence, puisque l'immigration se fonde, comme nous l'avons vu, sur divers ordres de déséquilibres et d'iniquités typiques du mondialisme, il est également vrai que

[29] Colombo E., *Le società multiculturali,* Carocci, Roma 2002, pag. 7
[30] Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pag. 9

l'immigration est une opportunité d'évolution, de culture et de civilisation, étant une "expérience de rencontre, d'échange et de confrontation d'expériences".

Cette ouverture, rappelle Bruner, ne signifie pas le renoncement à sa propre identité culturelle, puisque la perspective interculturelle est l'occasion de "repenser l'éducation également en termes de participation dynamique à la culture d'appartenance, comme terreau de relations interpersonnelles, logiques et sémantiques"[31]. Cette ouverture, rappelle Bruner, ne signifie pas le renoncement à sa propre identité culturelle, puisque la perspective interculturelle est l'occasion de "repenser l'éducation également en termes de participation dynamique à la culture d'appartenance, comme terreau de relations interpersonnelles, logiques et sémantiques"[32].

La multiculturalité est donc une question éducative, à laquelle la réflexion interculturelle tente de donner une réponse, où par l'interculturalité La multiculturalité est donc une question éducative à laquelle la réflexion interculturelle tente de donner une réponse, où par interculturalité, il convient d'anticiper, on entend le projet pédagogique de la promotion de la réalité multiculturelle dans le sens de la protection des droits, de la rencontre et de l'égalité des chances, et d'enrichissement réciproque.

2.2 **Le développement du thème de l'interculturalité**

L'interculturalité est un sujet assez récent pour les sciences sociales et la pédagogie.

Bien que le pluralisme culturel ne soit pas une question nouvelle dans l'histoire de l'humanité, c'est au cours des dernières décennies qu'une sensibilité scientifique est apparue pour traiter les problèmes liés à la coexistence de groupes culturellement différents dans un même contexte. Ce type de débat scientifique sur les problèmes du multiculturalisme est d'abord né aux États-Unis, où la présence constitutive de la diversité culturelle et l'émergence de problèmes liés à la subalternité des minorités ont constitué un stimulus pour le développement d'une nouvelle culture des minorités a constitué un stimulant important, d'abord pour la mise en œuvre de politiques sociales et puis pour le développement de la pensée scientifique sur le sujet. L'interculturalité comme thème des sciences sociales et pédagogiques arrive un peu plus tard en Europe, et est liée au

[31] Rizzi F., *Educazione e società interculturale,* La Scuola, Brescia, 1992, pag. 13
[32] Bruner J ., *La cultura dell' educazione,* Feltrinelli, Milano, 1997, pag. 9

phénomène de l'incidence croissante des flux migratoires en provenance des pays du Sud du monde et de l'Europe de l'est à la fin des années 70.

2.2.1 *Le cas des États-Unis : les revendications sur les minorités*

Nous pouvons identifier dans l'anthropologie américaine des années 60 le premier champ scientifique capable de prendre en charge les questions multiculturelles, en donnant une voix et des raisons aux demandes de reconnaissance des droits des minorités culturelles.

Les États-Unis sont une société fondée sur un multiculturalisme accentué, une société qui, cependant, n'a pas su se donner un équilibre, créant ainsi des situations de marginalité sociale pour les groupes minoritaires et des conditions de privilège pour la majorité "anglo". Les résultats de la politique d'intégration connue sous le nom de melting-pot, adoptée dans les années 1950 et 1960, (c'est-à-dire le "mélange culturel" "qui part du principe que les cultures, placées côte à côte, finissent naturellement par fusionner, donnant lieu à une nouvelle synthèse[33]") ont été celles d'accentuer la discrimination raciale et culturelle. Les groupes minoritaires ont été victimes de formes de marginalisation (surtout dans le Sud, comme l'utilisation de bus ou de services publics spéciaux), et en général, ils étaient de facto exclus d'une réelle participation sociopolitique, de l'accès à des postes de haut niveau et de l'accès à la justice aux professions de haut niveau et étaient sujets à l'abandon et à l'échec scolaire. Dans les années 1960, le mécontentement des groupes minoritaires, notamment des Afro-Américains, a pris une nouvelle dimension sous la forme d'une nouvelle conscience collective et s'est traduite par une série de manifestations pour réclamer l'égalité des droits.

À cette époque, l'anthropologie a commencé à traiter les problèmes liés à l'éducation selon une approche "culturaliste" (à partir des études de Spindler), c'est-à-dire en mettant en évidence la dimension monoculturelle des processus de scolarisation, qui, d'une part, crée une distance et des difficultés pour les cultures minoritaires et, d'autre part, masque des intentions assimilatrices. « Les anthropologues se sont sentis appelés à contribuer à la solution des problèmes éducatifs de la nation, en particulier ceux qui touchent les pauvres et les minorités. Certains anthropologues ont commencé à remettre en question l'adéquation de l'éducation à une époque de crise sociale et politique, en particulier chez les pauvres et les minorités pour qui les écoles étaient des "institutions étrangères[34] ».

---

[33] Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997, pag. 18

[34] Ogbu J. U., *Antropologia dell'educazione. Introduzione e cenni storico-teoretici*, dans Gobbo F. (dir.), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società*

En particulier, l'anthropologie a adopté une analyse centrée sur les éléments culturels et les différences qui caractérisent les groupes minoritaires à ce niveau, pour réfuter les explications de l'échec scolaire qui, jusqu'à cette époque, étaient encore fondées pour des raisons d'infériorité biologique ou de "déficit culturel". Dès les premières études dans ce domaine (parmi lesquelles Ogbu se souvient d'une conférence organisée en 1955 entre des anthropologues et des pédagogues qui ont recueilli des contributions et quelques recherche dans ce domaine[35]), la position théorique autour des années 1970 s'est consolidée sur l'idée que la diversité culturelle fait partie de la "nature" de l'homme en tant qu'être culturel, et que l'histoire humaine a toujours connu des formes d'intégration et de rencontre entre différentes cultures. Dans la réalité scolaire, il s'agit de favoriser cette rencontre à partir de la nécessité de sortir des visions ethnocentriques et monoculturelles de l'école.

Les questions interculturelles deviennent donc habituelles en anthropologie avant les autres disciplines. En 1976 s'est tenue une importante conférence[36] au cours de laquelle Gibson a exposé les principes d'une vision anthropologique de l'éducation interculturelle, qui allait alors constituer un point de référence important pour ce champ disciplinaire, et a défini l'éducation interculturelle comme « le processus par lequel une personne devient progressivement compétente dans de multiples systèmes de critères pour percevoir, évaluer, croire et faire[37] ». Ainsi comprise, l'éducation interculturelle devient un parcours souhaitable pour tous, une possibilité d'élargir l'expérience de la croissance, à promouvoir à partir du dépassement des stéréotypes et des préjugés et de toute vision infériorisant les cultures minoritaires.

La rencontre avec l'autre et avec les éléments des autres cultures, écrit Goodenough (1976), doit perdre en ce sens le caractère d'exceptionnalité et faire partie de l'expérience humaine "naturelle" : « chacun de nous est multiculturel : même ceux dont l'expérience

multiculturale, Edizioni Unicopli, Milano, 1996, p. 3

[35] Les actes de cette conférence ont été publiés par Spindler et ont constitué le premier manuel sur les problèmes de l'éducation et de la scolarité d'un point de vue anthropologique. (Spindler G. D., *Education and Anthropology,* Stanford University Press, Stanford, California, 1955)

[36] Les actes de cette conférence sont publiés dans *Anthropology and Education Quarterly*, n° 7.4, 1976.

[37] Gibson M., *Approaches to Multicultural Education in the United States: some Concepts and Assumptions,* dans *Anthropology and Education Quarterly,* n°.15.1, 1984, p. 93

se limite à une seule macro-culture passent par de multiples systèmes micro-culturels[38] ».

2.2.2 *Les cas de l'Europe et de l'immigration contemporaine*

En Europe aussi, le thème de l'interculturel est né de la prise en charge par certaines disciplines des problèmes liés à la coexistence d'appartenances culturelles différentes, mais avec une différence importante par rapport au contexte américain : l'impulsion théorique n'est pas née des revendications des groupes minoritaires historiques, mais de l'impact (en termes de portée effective et de perception sociale) que le phénomène de l'immigration a commencé à assumer dans les années 70 et au cours de la décennie suivante.

Comme dans le cas des États-Unis, en Europe, les premières tentatives d'élaboration théorique dans un sens interculturel ont eu lieu dans le contexte des processus de scolarisation des enfants étrangers. Damiano identifie quatre phases, communes à tous les pays européens, dans le parcours des pratiques et des élaborations théoriques qui ont été suivies pour traiter la question de la présence des enfants immigrés à l'école. Les quatre étapes mentionnées par Damiano vont d'une approche compensatoire et égocentrique, dans laquelle les difficultés d'insertion et de réussite sont considérées comme des insuffisances de l'enfant étranger que l'école a pour tâche de combler, au développement d'une véritable perspective interculturelle, dans laquelle la rencontre des différences et leur valorisation est comprise comme une opportunité éducative adressée aussi bien aux enfants étrangers qu'autochtones, ainsi qu'à l'école elle-même (à partir des enseignants et des gestionnaires). Par conséquent, selon Damiano, c'est dans le milieu scolaire que se créent les conditions préalables à la construction d'une lecture interculturelle de la diversité, selon un parcours qui n'est pas toujours simple et qui est encore en cours d'élaboration. Susi interprète le développement du thème interculturel dans le contexte européen sous un angle différent, en soutenant qu'en fin de compte, il trouve son origine dans une contradiction au sein des mêmes politiques concernant l'immigration.

Dans les années 70, après une première phase de facilité d'accès aux pays européens ayant besoin de main-d'œuvre (et dans laquelle l'immigration était considérée comme une réalité temporaire), en raison de la récession économique et de l'incidence croissante du phénomène, les premières véritables politiques d'endiguement de la migration ont été

[38] Wolcott H. F., *Educazione come trasmissione e acquisizione culturale*, dans Gobbo F., 1996, Ibid.., p. 56

mises en œuvre, en tentant toutefois de combiner cette approche avec celle de l'intégration des migrants devenus résidents. « Incertaines dans leurs orientations, les politiques de cette période doivent également lutter contre la montée de la xénophobie et du racisme, qui inquiète toute l'Europe et est alimentée par certains partis politiques. La combinaison du contrôle de l'immigration et de l'intégration des populations résidentes, sur laquelle la plupart des gouvernements européens cherchent un nouveau consensus, s'avère inadéquate en présence de processus d'exclusion sociale qui touchent particulièrement les groupes d'immigrants[39] ».

Ce type de politique a donné lieu à un débat, qui a également impliqué des spécialistes des sciences sociales et des pédagogues. C'est ainsi que l'intégration, l'assimilation et la réception ont été abordées comme des problèmes et ont fait l'objet d'argumentation et d'étude.

La pédagogie a donné une grande impulsion à l'analyse de la question migratoire et de ses conséquences, ainsi qu'aux tâches éducatives auxquelles ce phénomène ouvre la voie. En accord avec Damiano et dans la lignée de ce qui s'est passé aux États-Unis, Susi pense également que les besoins et les conditions préalables à une forte théorisation de l'éducation interculturelle sont venus du monde de l'école. Partant du constat des difficultés de scolarisation que rencontrent les enfants d'immigrés, il est apparu nécessaire de problématiser les systèmes curriculaires et didactiques. Dans un premier temps, une série d'ajustements ont été effectués, comme, par exemple, l'inclusion des langues d'origine uniquement pour les élèves immigrés ou les enfants d'immigrés[40], tandis que plusieurs parties (comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe) ont souligné l'insuffisance d'une approche corrective et occasionnelle et la nécessité, au contraire, d'assumer organiquement une perspective interculturelle. Ainsi, par exemple, dans une publication de l'UNESCO de 1980, il est souligné que l'interculturalité doit être considérée comme une dimension inaliénable de la démocratie et de la coexistence contemporaine, et que « l'interculturalité, conçue dans un sens organique et intégral, libère l'esprit de l'individu pour qu'il adopte une perspective interculturelle[41] ».

Depuis les années 90, nous assistons à une prise de une conscience croissante de l'inéluctabilité du parcours interculturel comme projet de construction de la rencontre et de l'intégration

[39] Susi F., *Come si è stretto il mondo,* Armando Editore, Roma 2000, p. 34
[40] C'est la phase que Damiano (1999) appelle la phase de culturalisation, qui a été décrite ci-dessus, ou que Wallnofer (2000) indique comme la construction d'un modèle et d'une pratique identifiable comme pédagogie pour étrangers.
[41] Unesco, Introduction aux Etudes interculturels, Unesco, Paris 1980, p. 215

pour une coexistence positive des différences culturelles, comme en témoigne Perotti (dans ces année-là président du Groupe d'experts de l'éducation interculturelle du Conseil de l'Europe) : « la construction de la société du futur ne peut pas attendre que le cycle des générations dilue ou absorbe les différences actuelles. Le défi politique consiste à trouver - aujourd'hui, et non demain - la bonne relation entre la diversité culturelle et la cohésion sociale. Non seulement parce que la diversité dans la société ne disparaîtra jamais, mais aussi parce qu'elle est implicite dans une véritable démocratie. L'éducation interculturelle est une tentative de traduire ce défi politique en termes éducatifs et culturels[42] ». Dans ce climat culturel réceptif aux instances interculturelles, l'apport de la réflexion pédagogique est incisif et profitable pour la clarification de la question interculturelle et de ses significations. Ainsi, affirme Susi, « du Conseil de l'Europe, la réflexion passe aux pédagogues et devient plus profonde, plus critique. La reconnaissance de l'identité des étudiants étrangers est le premier pas dans la lutte contre les inégalités, car les processus de discrimination sont également activés par des systèmes éducatifs profondément monoculturels et assimilationnistes. L'éducation interculturelle est l'approche nécessaire pour atténuer le monoculturalisme des systèmes éducatifs. C'est précisément dans ce passage d'une éducation compensatoire à une approche critique des systèmes éducatifs que l'éducation interculturelle devient une éducation pour tous[43] ».

De problème des immigrants eux-mêmes ou de leur culture (selon une vision qui remonte à la théorie du "déficit culturel"), la question de la coexistence possible entre autochtones et étrangers devient une perspective interculturelle au moment où son caractère "universel" est reconnu (comme le définit Damiano) ; c'est-à-dire lorsque l'interculturalité est comprise comme un projet qui concerne tous les membres de la société moderne, pour la construction de la rencontre et de la relation entre les différentes cultures, d'un nouveau modèle de une coexistence mutuellement enrichissante et d’une nouvelle façon de comprendre la citoyenneté.

[42] Perotti A., *La via obbligata del/'interculturalità*, EMI, Bologna, 1994, p. 16
[43] Susi F., Ibid., p. 36

2.3 **Le concept d'interculturalité**

2.3.1 *Vers un nouveau savoir pédagogique fondamental*

La caractérisation multiculturelle de nos sociétés est perçue aujourd'hui par les sciences sociales et la pédagogie non seulement comme un simple fait, mais comme une dimension qui, si elle présente d'une part une certaine un certain degré de problématique, mais qui met également en évidence la nécessité et la possibilité de soutenir une approche constructive de la gestion des risques. Dans les différents domaines disciplinaires, on s'est rendu compte que si la pluralité des origines culturelles d'une société est laissée à elle-même, elle n'a pas tendance à s'intégrer naturellement dans de nouvelles formes positives de culture (comme le supposait, par exemple, la politique sociale américaine du melting-pot) car la diversité n'entre pas en contact sur un pied d'égalité, mais entre dans le cadre de l'action de l'État, mais des "différentiels" entrent en jeu (comme Ogbu les définit qui sont les différentiels de pouvoir, de maîtrise de la culture de la majorité, de statut juridique et social, etc.) qui tendent à donner lieu à des situations de déséquilibre et d'iniquité. En ce sens, même les sciences qui sont tendanciellement descriptives, comme la sociologie et l'anthropologie, dans l'analyse de la pluralité culturelle s'inscrivent dans une perspective proactive, où se dessinent des intentions et des méthodes pour l'affirmation d'une société fondée sur la rencontre positive des différences.

Dans cette direction propositionnelle commune, la pédagogie se trouve dans une position que nous pourrions définir comme privilégiée. D'une part, en effet, c'est dans le statut même épistémologique de la pédagogie d'être science et art de l'éducation, et qui dans ses objectifs et ses pratiques tend à dépasser l'existant. Si la pédagogie peut être définie comme la discipline théorique de l'éducation, il est également vrai, comme l'affirme Damiano, que « la pratique éducative doit être considérée comme un élément "matériel" constitutif de la connaissance pédagogique[44] ». Mais si la pédagogie a en elle-même l'intention et l'acte d'éduquer, il ne faut pas oublier que, comme l'explique simplement Bertolini, « nous éduquons parce que nous ne sommes pas satisfaits de l'état présent (...), mais nous tendons à dépasser cet état pour atteindre un niveau de vie supérieur »[45].

---

[44] Damiano E., *La pedagogia scienza pratica dell'educazion*e, dans *La pedagogia italiana contemporanea*, (vol. I), Pellegrini Editore, Cosenza, 1995, p. 147

[45] Bertolini, *La responsabilità educativa. studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino 1996, p. 14

La pédagogie peut alors être comprise comme la science de la "métabétique" (Demetrio, 1996), puisqu'elle possède en elle-même cette tension propositionnelle visant le changement, la croissance, l'amélioration personnelle et sociale.

D'un côté, donc, la tension propositionnelle (également pour surmonter les problèmes multiculturels) est en soi constitutive de la pédagogie, mais d'un autre côté il faut ajouter que le type d'arguments en faveur de cette vision propositionnelle distingue également la pédagogie des autres disciplines. Les arguments en faveur de cette vision propositionnelle distinguent la pédagogie des autres disciplines. Les indications et les motivations théoriques, pour passer d'une situation factuelle problématique à une réalité souhaitable et de coexistence constructive, sont dans le domaine pédagogique particulièrement riches et solides, en récupérant la dimension existentielle et les valeurs de la personne et de son être en tant que sujet dans la communauté, qui aujourd'hui ne peut se constituer que dans un sens interculturel. La construction de la pédagogie interculturelle exprime cette élaboration théorique de l'analyse de la réalité, des objectifs à poursuivre et des voies à suivre pour la construction d'une société dans laquelle le dialogue entre les hommes et les femmes est une occasion de croissance individuelle et civile.

2.3.2 *La question terminologique*

Outre les différences de contenu concernant les visions propositionnelles sur les situations pluriculturelles contemporaines qui unissent la sociologie, l'anthropologie et la pédagogie, il est nécessaire de clarifier certains aspects terminologiques, qui pourraient sinon générer une certaine confusion. Le terme "multiculture" est en effet utilisé dans les trois domaines scientifiques pris en considération de manière significativement différentes.

Dans le domaine sociologique, le terme multiculturalisme, en plus d'indiquer une réalité sociale caractérisée par la présence de valeurs et de normes différentes, est de plus en plus utilisée pour indiquer une dimension proactive, une forme de dimension, une forme de coexistence dans le pluralisme et dans la valorisation des différences culturelles (Colombo, 2002). Dans ce sens, par exemple, Cesareo (2000) oppose le modèle de multiethnicité et de multiculturalisme.

Le premier indique une simple "situation de coexistence dans un espace physique ou relationnel donné de différents groupes ethniques, porteurs d'héritages culturels différents[46]" tandis que le terme multiculturalisme définit "une façon particulière d'entrer en relation entre les différentes cultures[47] », dans laquelle, comme l'indique Gindro, « toutes les différences de culture, de coutumes, d'ethnicité, sont respectés de manière égale par le pouvoir central ainsi que de manière réciproque sans aucune inhomogénéité entre la majorité et la minorité [48]» - De cette manière, le multiculturalisme indique un type de société positivement pluraliste, dans laquelle les différences restent des valeurs possibles. Par conséquent, selon Cesareo, « le terme multiethnicité est (...) descriptif, dans la mesure où il désigne un fait, tandis que le terme multiculturalisme est prescriptif, dans la mesure où il désigne un projet que nous nous proposons de désigner »[49].

Une signification similaire du terme multiculturel se retrouve en anthropologie, où de la même manière « le multiculturalisme est affirmé dans un sens proactif »[50].

Murkhopadhyay et Moses parlent du multiculturalisme comme « d'un objectif à atteindre, d'une politique à poursuivre et d'un domaine dans lequel appliquer les perspectives et les idées fondamentales de l'anthropologie »[51].

Dans une perspective anthropologique, le multiculturalisme n'est donc pas la simple coexistence de différentes cultures, mais un processus dans lequel les individus acquièrent des compétences transculturelles capables de mettre en relation les différentes appartenances (Gibson, 1984).

Dans le domaine pédagogique, cependant, le sens donné au mot multiculture est différent, et le sens propositionnel que la sociologie et l'anthropologie lui donnent est déplacé vers le concept plus riche et plus articulé d'interculture.

Il y a un accord commun dans la pédagogie en indiquant le terme multiculturalité (ainsi que pluriculturalité) la présence de plus d'une culture. Ainsi, le sens de la multiculture,

---

[46] Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi,* Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 9

[47] Ibid., p. 14

[48] Gindro S., voce *Multiculturale,* dans Bolaffi G., Gindro S., Tentori T., *Dizionario della diversità,* Liberal Libri, Firenze, 1998

[49] Cesareo V., 2000, ibid., p. 15

[50] Marazzi A., *Lo sguardo antropologi.co. Processi educativi e multiculturalismo,* Carocci, Roma, 1998

[51] Murkhopadhyay C., C., Moses Y. T., *L'educazione multiculturale,* in Gobbo F. (dir.), *Antropologia dell'educazione. Scuola cultura, educazione nella società multiculturale,* Edizioni Unicopli, Milano, 1996, p. 211

comme l'affirme Pinto Minerva, renvoie à la « transcription objective d'une réalité factuelle, à savoir la coexistence, sur un même territoire, de peuples différents par leur ethnie, leur langue, leur culture. En soi, le terme ne contient pas de jugements de valeur, se limitant à enregistrer une réalité de plus en plus répandue, qui voit se côtoyer des populations différentes (...)[52] ».

Il s'agit d'une situation, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, qui concerne désormais tout l'Occident. Les flux migratoires contemporains transforment rapidement la société européenne en une société de plus en plus multiculturelle, « mais cela ne signifie pas en soi qu'elle est aussi et nécessairement interculturelle[53] » .

Au contraire, la coexistence de pluralités culturelles laissées à elles-mêmes engendre souvent les difficultés de coexistence et les problèmes sociaux. Ces difficultés deviennent aujourd'hui, d'un point de vue pédagogique, de nouveaux défis et de nouvelles tâches éducatives, où le concept d'interculturalité veut être la réponse pédagogiquement souhaitable aux problèmes d'intégration entre différents milieux culturels dans des sociétés complexes.

2.3.3 *Du théorique au pratique*

Le passage d'une lecture multiculturelle à une lecture interculturelle est donc substantiel : « ce n'est pas simplement la reconnaissance de la situation d'un pluralisme de contact, mais c'est une manière de faire face aux problèmes, c'est opérer un mouvement interactif capable de gérer les ruptures et les crises »[54] .

Selon Nanni, il existe deux niveaux particulièrement significatifs à partir desquels la distinction entre multiculturalité et interculturalité émerge : il y a un niveau différent d'intentionnalité et une manière différente de mettre en place la relation entre les différentes cultures. Au premier niveau, la perspective multiculturelle comprend la coexistence des différences culturelles comme un processus historique spontané, dont on prend acte et on tente d'adapter une proposition éducative. La lecture interculturelle voit au contraire dans ce même une réalité potentielle sur laquelle construire un projet éducatif intentionnel.

---

[52] Pinto Minerva F., *L 'intercultura*, Editori Laterza, Bari, 2002, p. 13
[53] Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 17
[54] Rizzi F., 1992 *op. cit.*, pag. 42

L'interculturalité est donc "processus + projet". En ce qui concerne plutôt le deuxième niveau de différence pris en considération par Nanni, il existe une autre manière de fixer les relations culturelles. Dans la dimension multiculturelle, la relation est objective (c'est-à-dire que l'autre culture est placée dans l'axe des objets à être explorer, connaître et utiliser), extrinsèque (non liée à la culture en tant que telle, mais à la relation que l'on entend avoir), cumulative (puisqu'il part de la pré-compréhension erronée selon laquelle que l'éducation interculturelle se configure comme un gonflement de l'objet, ajoutant et juxtaposant les choses à faire) et encyclopédique (c'est-à-dire tout se jouant sur l'objet, sur l'étude de la matière).

D'autre part, l'attitude interculturelle ne met pas en relation les deux cultures comme des objets, ni ne réduit l'autre culture à un ensemble statique d'éléments, mais se concentre sur le dynamisme qui découle de la rencontre, et sur l'ordinaire enrichi par d'autres points de vue. La manière interculturelle d'établir la relation ne sera alors pas objective, mais subjective (où l'appartenance culturelle n'est pas une attribution, mais une dimension inaliénable des sujets de la relation), intrinsèque (où la relationnalité est à redécouvrir comme une dimension authentique et naturelle), et subjective (où l'appartenance culturelle n'est pas un attribut, mais une dimension inaliénable des sujets de la relation), interactif (dans le sens où la relation n'est pas une absorption de éléments de l'autre, mais échange et croissance dynamiques et réciproques), et épistémique.

Au-delà des différences terminologiques, il convient toutefois de noter que le concept pédagogique d'interculturalité doit beaucoup à l'élaboration de la construction de la multiculture par d'autres disciplines, en particulier "la centralité de la dimension culturelle à la fois en termes d'identité distinctive et originale des sujets, et en tant que tissu conjonctif entre ceux qui partagent vraisemblablement la même origine et la même vie quotidienne, et, enfin, en tant que concept que la théorie anthropologique soustrait à toute tentative d'ordonnancement hiérarchique tentée par les sociétés à l'égard des groupes (...) qui les composent ou avec lesquels ils sont en contact (...) [55]".

La pédagogie, en substance, même si elle élabore le concept d'interculture selon ses propres lignes théoriques, elle ne renonce pas à son caractère interdisciplinaire, s'ouvrant à une comparaison avec d'autres perspectives scientifiques.

En synthèse, bien que les termes interculturel et multiculturel soient sujets à une mobilité sémantique considérable qui dépend des contextes disciplinaires et des pays dans

[55] Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000, pag 32

lesquels ils sont utilisés[56], les termes ne doivent en aucun cas être confondus : dans ce travail de thèse, ils seront utilisés selon l'interprétation pédagogique dominante qui, comme mentionné ci-dessus, fait la "distinction entre le multiculturalisme compris comme une analyse-description comme une catégorie analytique-descriptive et historico-sociologique, et l'interculturalité comprise comme une instance projectuelle, politique et pédagogique"[57].

2.4 La pédagogie interculturelle

L'interculturalité est une perspective pédagogique qui découle des besoins de l'ère du pluralisme et de la mondialisation. Si la multiculturalité est la coexistence factuelle de différentes appartenances culturelles, l'interculturalité dessine au contraire le projet de coexistence et de rencontre de ces différences. Comme nous avons eu l'occasion de le voir, l'éducation interculturelle n'est pas seulement une énonciation de principes, mais c'est une pédagogie relationnelle, qui accorde une grande importance à la relation éducative dans leur singularité et leur diversité culturelle. Le terme même d'interculturalité exprime cette relationnalité : "L'inter ne signifie donc pas une simple coexistence ou cohabitation, ni un mélange fortuit ou une confusion, mais c'est un projet de nouvelles synthèses de cultures qui, tout en restant fidèles à leurs propres matrices, se croisent et élaborent de nouveaux modèles originaux[58]" .

L'interculturalité est le projet éducatif dans la réalité multiculturelle. « L'éducation interculturelle, dans cette perspective, est la réponse en termes de praxis formative aux défis et aux problèmes que pose le monde de l'interdépendance ; Il s'agit d'un projet éducatif intentionnel (...) qui propose de changer les habitudes cognitives avec lesquelles nous nous représentons généralement les étrangers et le nouveau monde de l'interdépendance[59] ».

La dimension interculturelle vise à surmonter les problèmes qui se posent dans les contextes multiculturels, en vue de promouvoir la personne et les groupes culturels. « Si tel est le

[56] Comme l'indique Demetrio (1997), le sens précis attribué aux termes multiculturel et interculturel dépend également de la langue de référence. Dans le monde anglophone (et notamment aux États-Unis), le terme multiculturel est largement plus utilisé que la simple coexistence de différentes cultures sur un même territoire. À cet égard, il convient de noter, avec Gobbo (2000), que le terme "interculture" est plus typique de la tradition européenne.
[57] Pinto Minerva F., ibid., p. 14
[58] Rizzi F., ibid., p. 55
[59] Susi F., ibid., p. 11

cas, la pédagogie interculturelle est, avant tout, une pédagogie relationnelle [car] elle propose, par définition, de traiter le problème des relations entre les membres de cultures différentes dans un but d'acceptation et de respect mutuels [60] ».

L'accent mis sur la dimension relationnelle est d'une grande importance. car, d'une part, elle nous permet de ne pas faire de l'interculture une sorte de pédagogie spéciale, mais une dimension nécessaire de l'expérience humaine normale. D'autre part, la relationnalité est aussi la seule approche possible pour une rencontre culturelle authentique, dans un environnement où la diversité est grande, dans un domaine où l'intention cognitive est souvent entravée par des stéréotypes et des préjugés et les préjugés qui sont d'autant plus dangereux qu'ils sont répandus et cachés. De plus, et cela ne doit pas être à ne pas négliger, la dimension relationnelle place l'interculturalité à un niveau humain et personnel, nous pourrions dire à la portée de tous, « car en réalité ce sont les sujets qui se rencontrent et non les soi-disant... les cultures, qui en général sont plutôt insaisissables et indéterminées[61] »

En ce sens, plus qu'une théorie pédagogique déjà définie, nous pouvons dire que l'interculturalité est « une attitude, une façon de voir, un but à atteindre, et c'est le résultat d'un parcours éducatif [62] » .

Lire l'interculturalité comme une perspective, une "attitude", ne signifie pas lui donner un caractère d'extemporanéité ou d'improvisation, mais entend plutôt souligner l'importance et l'omniprésence que cette dimension revêt dans le discours éducatif contemporain. Par ailleurs, dans la conception de l'interculturalité comme "horizon", les dimensions de l'intentionnalité et du projet pédagogique ne sont pas du tout diluées : « si l'interculturalité consiste en la volonté de quitter les confins de sa propre culture pour entrer dans les territoires d'autres cultures et apprendre à voir, à connaître et à interpréter la réalité selon d'autres schémas et des systèmes symboliques différenciés et multiples, elle requiert et renvoie nécessairement (...) à un projet pédagogique précis [63] ».

Ce projet, au-delà de la contextualisation des situations éducatives individuelles, se réfère à cette attitude de compréhension et d'ouverture aux différences - à laquelle nous avons déjà fait référence - ainsi que, comme l'affirme Pinto Minerva (2002), à un travail

[60] Desinan C, ibid., p. 17
[61] Susi F., ibid., p. 16
[62] Desinan C., ibid., p. 17
[63] Pinto Minerva F., ibid., p. 15

formatif "important et ambitieux" visant à se construire soi-même : « la construction et le développement d'une pensée ouverte et flexible, problématique et anti-dogmatique. Une pensée capable de se décentrer, de s'éloigner de ses propres références mentales et valeurs, d'aller vers d'autres cultures pour reconnaître et comprendre les différences et les analogies ; capable, en outre, de revenir à sa propre culture en utilisant l'expérience de la comparaison, pour évaluer avec une plus grande conscience sa propre spécificité dans ses aspects de positivité et de négativité.[64]»

Comme nous le verrons plus loin, il ne s'agit pas de privilégier une identité culturelle en faveur d'une identité multiethnique indéterminée, mais de procéder à sa propre construction identitaire dans un sens dialogique avec l'altérité individuelle et culturelle. Ce dernier, ne signifie pas l'abandon de ses propres racines et traditions, mais au contraire leur maintien en vie à travers la signification continue de la rencontre avec l'autre à travers la signification continue de la rencontre.

L'adoption d'une perspective interculturelle n'est pas seulement une option possible, mais d'un point de vue civil et culturel (avant même le point de vue pédagogique), c'est la seule option dans le sens de la rencontre et l'enrichissement mutuel à l'ère des interdépendances et des problèmes multiculturels.

2.5 L'éducation interculturelle comme élément de la pédagogie générale

Dans cette perspective, l'interculturel n'est pas simplement une des nombreuses dimensions qui concernent l'éducation, mais d'une manière plus radicale, il peut être compris comme un nouveau mode d'être de l'éducation contemporaine. Si l'éducation a pour objectif de développer des capacités humaines fondamentales telles que la curiosité, l'autocritique et la capacité de changement, dans le contexte contemporain, ces objectifs ne peuvent être poursuivis sans une tension interculturelle. Sinon, écrit Luigi Secco, une fermeture dans le monoculturalisme donnerait des résultats éducatifs inacceptables, limitant la possibilité de compréhension et de comparaison avec la réalité et favorisant la construction de stéréotypes et de préjugés. Le monoculturalisme, écrit Wallnofer, ne serait pas seulement anachronique aujourd'hui, mais dans un contexte d'interdépendances et de contaminations mondiales, il deviendrait une clé d'interprétation de la réalité inadéquate et dangereuse, conduisant à la simplification des

[64] Ibid., p. 16

préjugés et des rhétoriques ethniques et nationalistes. Rizzi insiste également sur ce thème en affirmant qu'il s'agit de passer d'une « forte éducation ethnocentrique et souvent normative, à une éducation qui rend conscient d'appartenir à une civilisation, notre civilisation, qui, bien que riche en patrimoine spirituel, scientifique, technologique et religieux, reste limitée car elle est une réponse à des questions de sens à côté d'autres réponses à d'autres questions de sens[65] ».

Il apparaît de plus en plus clairement que l'interculturalisme ne peut être réduit à une simple possibilité, à utiliser éventuellement dans des contextes particuliers où émergent des problèmes de type mutliculturel, mais, comme l'a souligné Cambi lors de la dernière conférence du Siped (Bologne, 26, 27, 28 juin 2003), il s'agit d'une direction que l'éducation ne peut pas ne pas prendre aujourd'hui.

Cette transversalité interculturelle du discours éducatif se reflète également sur le plan pédagogique, c'est-à-dire sur la réflexion relative à la praxis éducative. En tant qu'éducation relationnelle intentionnellement orientée vers le projet de la rencontre et de la "convivialité des différences" (Santerini, 1994), l'éducation interculturelle devrait perdre tout caractère d'exceptionnalité, et devenir une partie naturelle de chaque dimension pédagogique. Il faut « dépasser l'objet archaïque de la pédagogie des étrangers (...) lié à l'idée d'une réglementation spéciale pour les étrangers et leurs enfants" et promouvoir l'idée d'une "pédagogie des étrangers". en tant qu'orientation vers " la capacité de tous les hommes à se mouvoir activement et pacifiquement avec et dans des contextes culturels différents, élargissant et redéfinissant ainsi leurs frontières et leur leurs propres destinataires[66] ».

Bien qu'elle mérite une réflexion autonome, selon Desinan, l'éducation interculturelle ne doit pas être considérée comme un appendice de la pédagogie générale ou comme une sorte de pédagogie spéciale destinée aux immigrants. Il ne s'agit pas d'une distinction épistémologique pour elle-même, mais d'un concept riche en effets concrets : vidée de sa signification pédagogique, l'idée d'interculturalité s'appauvrit considérablement, jusqu'à devenir plus contre-productive qu'utile.

[65] Rizzi F., ibid., p. 61
[66] Wallnofer G., ibid., p. 23

2.6 **Le refus de l'urgence et de l'extemporanéité**

Il s'agit certainement d'un objectif encore partiellement à atteindre, car dans la pratique éducative, l'interculturalité est parfois perçue comme une modalité à utiliser à des fins spécifiques, où il manque, de manière plus ou moins explicite, la reconnaissance de la multiculturalité comme une réalité non seulement présente, mais sur laquelle les sociétés futures seront construites. Si le modèle de pensée multiculturaliste est celui d'une urgence ou d'une conception transitoire du phénomène (les deux modalités qui permettent toutes deux une " mise en veilleuse " de la question), même la réponse interculturelle sera contingente et surtout "ciblée sur le problème". Dans le domaine de l'éducation, cela ne signifie pas même de créer les conditions d'une relation éducative entre les sujets, car l'autre est l'autre est "cosmoté" (selon le langage heideggérien), c'est-à-dire réduit à un problème, transformant, comme dirait Buber, la relation pédagogique Moi –Toi vers Moi – Lui.

C'est dans cette approche réductionniste que la pédagogie multiculturelle s'"auto-alimente" comme une pratique extemporanée et éphémère, restant incapable de modifier le point de vue de l'éducateur, la vision commune du multiculturalisme (qui est elle-même conditionnée par l'image limitée et instrumentale que les médias et la propagande politique en font), ainsi que la structure même de la pédagogie générale. Au contraire, comme l'affirme Xodo, ce n'est que par la prise en charge de l'interculturalité comme une dimension propre de l'éducation et de la pédagogie contemporaines il est possible de dépasser le concept compensatoire ou correctif de la pédagogie interculturelle pour en faire au contraire une opportunité fondamentale de remise en question et d'"innovation" pour la même science pédagogique.

Dans ce cadre pédagogique, l'interculturalité se concrétise comme l'intentionnalité et la planification de l'enseignement, dans l'élaboration d'une base théorique solide et spécifique (même si elle est construite dans une attention interdisciplinaire et de parcours éducatifs dans lesquels l'intentionnalité et la planification s'accompagnent du concept de continuité. L'interculturalité est alors recherchée, pensée et préparée à la réalité, non pas d'un point de vue extemporané ou correctif, mais comme une connotation nouvelle et indispensable, comme un élément transversal de continuité entre les différentes formes d'éducation de l'école au temps libre. Comme l'affirme Demetrio, « le concept d'interculturalité pour le pédagogue est fort, car l'interculturalité n'appartient pas aux phénomènes naturels, mais doit être désirée et provoquée. L'éducation interculturelle n'est pas le fruit du hasard, c'est une forme d'éducation qui

doit être provoquée et planifiée. Il s'agit d'une ingérence dans nos niches psychosociales et anthropologiques. (...) En réalité, tout ce qui se réfère à la multiethnicité et à la pluriethnicité ne nécessite pas de projet éducatif, parce qu'il est intrinsèque aux phénoménologies historiques, dans les processus irréversibles d'immigration que nous vivons aujourd'hui et que nous avons toujours vécus. Cependant, lorsque nous pensons à l'interculturalité dans les écoles, sur les places, dans les quartiers et dans les villes, la dimension de projet émerge. Si notre attitude n'est que multiculturelle, de tolérance envers les autres niches, c'est trop peu. Il s'agit d'aller au-delà de la tolérance en tant que valeur. Il s'agit de s'orienter vers une perspective d'interculturalité vivante et inévitablement projectuelle [67]».

L'interculturalité n'est donc pas une annexe de la pédagogie et a toutes les connotations d'une théorie et d'une pratique pédagogique. Plus encore, nous pourrions dire que l'interculturalité est la pédagogie d'aujourd'hui. À cet égard, nous pouvons ajouter à ce qui a été dit jusqu'à présent que, comme nous l'examinerons plus loin, les objectifs de l'éducation interculturelle

2.7 **Les buts de la pédagogie interculturelle**

En tant que projet pédagogique contemporain précis, l'éducation interculturelle se décline en une série d'objectifs fondamentaux qui constituent non seulement la référence nécessaire pour les différents types d'interventions mais ils représentent également l'horizon dans lequel l'éducation, à l'ère de la complexité et de l'interdépendance, doit se situer forcement. Il ne faut pas oublier que le discours des objectifs a toujours été crucial en pédagogie, et qu'après tout, la dimension axiologique est ce qui distingue le plus la vision pédagogique des autres disciplines traitant des mêmes problèmes. La pédagogie en tant que projet sur la réalité ne peut que à l'intérieur d'un horizon de sens, encore plus dans les situations les plus complexes et contradictoires, telles que la situation multiculturelle.

[67] Demetrio D., *Educare al confronto interetnico,* dans Animazione Sociale, 1994, pp. 81-82

2.7.1 *L'enseignement de l'ouverture*

La pédagogie interculturelle vise à établir une relation positive entre des personnes et des groupes d'origines culturelles différentes. « Le premier objectif de l'éducation interculturelle est donc de favoriser la formation d'une personnalité plus ouverte et plus apte à la décentralisation.[68] ».

Il faut considérer, en effet, que les différentes appartenances culturelles entrent en contact dans une situation souvent problématique, dans laquelle le "différentiel de pouvoir" entre la culture de la majorité et celle de la minorité peut peser, le fait qu'il n'existe pas de plans égaux de citoyenneté, ou que les histoires personnelles rendent la relation difficile. En tout cas, comme l'affirme Balslev, l'autre ne peut que nous mettre en condition de nous interroger, d'autant plus, pouvons-nous ajouter, à une époque où la diversité culturelle est une expérience commune et un sujet médiatique urgent. Et c'est ainsi que, même lorsque la rencontre est entravée, nous ne pouvons éviter de tenter une explication de l'altérité, et donc de construire une image de l'autre. Cela devient un problème lorsque cette construction n'est pas relationnelle ou objective, mais arbitraire. Le risque est la fermeture sur son propre point de vue, le repli sur une explication autoréférentielle de l'altérité, qui ouvre à l'acceptation des stéréotypes et donc des préjugés.

Le processus de construction des stéréotypes et des préjugés a déjà été mis en évidence par Allport, qui a traité principalement des préjugés ethniques dans un sens négatif, en les définissant comme « une attitude de rejet ou d'hostilité à l'égard d'une personne appartenant à un groupe, et qui est donc présumée posséder des qualités blâmables généralement attribuées au groupe lui-même [69] ».

Dans l'explication d'une réalité très complexe, telle que la réalité sociale (surtout de la partie qui touche le plus l'imagination, comme le phénomène migratoire), nous adoptons souvent les "raccourcis mentaux" de catégorisation, ce qui conduit à la construction de stéréotypes. Ce dernier, caractérisé par jugements de valeur, deviennent précisément des préjugés.

---

[68] Desinan C., 1997, *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997, p. 23

[69] Allport A., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p.10

L'éducation à la pensée ouverte (l'esprit ouvert dont parle Desinan -1997) représente également le dépassement de la fermeture dans la pré-compréhension stéréotypée et la « disposition à connaître et à être connu [70]» .

En outre, la pensée ouverte ne signifie pas seulement être ouvert à l'autre et à sa compréhension, mais exige aussi une ouverture sur soi-même, sur son propre point de vue, sur ses propres idées (ce qu'Ogbu définit comme les épistémologies des individus et des groupes) par la volonté de faire de la rencontre également une occasion de se repenser. L'objectif de la pédagogie interculturelle est donc aussi la capacité de se doter d'une pensée critique dirigée contre soi-même (contre les attitudes d'incompréhension, les pratiques de séparation et de marginalisation) et contre l'histoire dont on fait partie, une histoire dont on est trop souvent prêt à oublier les abus et l'arrogance. Le discours sur l'importance de savoir repenser à sa propre histoire en tant que peuple et nation serait long, et c'est un chemin que nous ne pouvons pas suivre ici (et que nous ne pourrions pas non plus suivre). Il semble toutefois nécessaire de souligner, à une époque entièrement consacrée au présent et à sa compression, l'importance que revêt le passé, car c'est aussi à partir de l'élaboration du passé que l'on peut construire des bases solides pour un discours interculturel. Si l'histoire a en soi une fonction pédagogique, il ne faut pas oublier que "la légitimation des relations coloniales et esclavagistes est passée par de multiples discussions et différentes positions qui ont finalement abouti, entre les 18ème et 19ème siècles, à l'élaboration d'une philosophie particulière de l'histoire sous la forme d'une théorie de la diversité sociale en tant que différences naturelles [71]", ouvrant finalement la porte aux idéologies racistes. Une remise en question critique et constructive de sa propre histoire n'est donc pas sans conséquences : il ne s'agit pas du tout de renier ses propres origines, mais au contraire de partir à leur redécouverte, même lorsqu'elles ont pris des directions que nous pouvons juger mauvaises aujourd'hui.

L'éducation à l'ouverture d'esprit est donc non seulement le premier objectif de cette perspective éducative, mais la condition même pour entreprendre un authentique voyage interculturel. Non seulement l'ouverture d'esprit est nécessaire, comme on pourrait le penser, pour promouvoir la tolérance et la coexistence pacifique, mais elle constitue en même temps la condition pour atteindre ces objectifs fondamentaux. D'un point de vue pédagogique, en effet, il ne s'agit pas simplement de trouver des moyens de ne pas se

[70] Groupe de travail interdirectionnel sur l'éducation interculturelle et l'intégration des étudiants étrangers, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica* (synthèse) dans "I Maestri d'Italia", 18 marzo 1994, p.2
[71] Tabet P., *La pelle giusta,* Einaudi, Torino, 1997, p. VI

heurter à la diversité ou de tolérer la "proximité" de l'autre, mais, de manière beaucoup plus ambitieuse, de passer de la "culture de l'indifférence" à celle de la différence et de la "convivialité des différences", c'est-à-dire de la simple "interaction" (en soi inévitable aujourd'hui) à la "réciprocité" entre des sujets et des groupes culturellement différents.

2.8 **L'éducation pour une attitude décentralisée**

Dans le jeu de la rencontre, il s'agit avant tout d'apprendre à écouter : « parmi les extraordinaires opportunités que l'arrivée d'autres peuples offre aux populations qui les accueillent, il y a celle d'apprendre à écouter les autres. C'est la possibilité de rencontrer des histoires de vie, des pensées et des émotions, des rêves et des projets, des espoirs et des déceptions, de les comparer et de les "mélanger" avec les siens", où d'autre part "l'attention à l'autre implique la capacité de s'écouter soi-même[72] ».

Le type de relation promu par la pédagogie interculturelle est, au sens le plus complet du terme, relationnel : il présuppose le respect, l'écoute de l'autre et la volonté d'entrer en relation. La relationnalité, tout comme l'ouverture à la rencontre, est la décentralisation [73] : « la capacité de se mettre du point de vue de l'autre afin de mieux saisir ses pensées et ses sentiments[74] ».

Pour Secco, la décentralisation est un principe central car elle peut être considérée comme le facteur central de la formation de la personnalité de chaque sujet humain. L'attitude décentralisée n'est pas seulement un facteur cognitif, mais au contraire, elle couvre tout le travail d'objectivité et ouvre la possibilité à la capacité empathique du sujet. Secco est flanqué de Scurati , pour qui l'interculture ne se contente pas de résultats formatifs de nature purement intellectuelle, mais « se réfère à toute la gamme des résultats éducatifs possibles : conscience, connaissance, empathie, attitudes et amabilité ». Et l'importance de ces résultats apparaît encore plus grande si nous considèrons qu'il ne s'agit pas d'objectifs qui restent abstraits, puisqu'ils sont liés à la « capacité d'analyser,

[72] Pinto Minerva F., *L 'intercultura,* Editori Laterza, Bari, 2002, pp.34-35
[73] Décentralisation qu'autrement Corradini définit : « faire comprendre et expérimenter au sujet qu'une chose une valeur pour autrui et non pour eux-mêmes et que, inversement, une chose peut avoir une valeur pour eux-mêmes, mais pas pour autrui". *(Educazione interculturale e progetti ministeriali,* dans Pedagogia interculturale. Problemi e concetti, La Scuola, Brescia, 1992, p. 137).
[74] Desinan C., ibid., pp. 23-24

de communiquer et de contribuer à la résolution de problèmes[75] ». Corradini souligne également la dimension de la relationnalité dans une clé interculturelle : « l'éducation interculturelle ne consiste pas seulement à rencontrer physiquement "les autres" (...) si l'intérêt pour la connaissance, pour la communication, pour la construction de "réseaux" relationnels n'est pas déclenché. Cet intérêt est fondé sur une sorte d'attente, d'estime « préjudiciable[76] » qui prend la forme d'une disponibilité empathique.

Si, jusqu'à présent, nous avons parlé des objectifs de la pédagogie interculturelle en termes d'éducation à l'ouverture, à l'écoute et à la relation, il va de soi que ces objectifs présupposent des objectifs concrets tels que l'opposition aux conceptions racistes et aux attitudes "infra-racistes"[77] , ainsi que le dépassement de toutes sortes de stéréotypes et de préjugés négatifs. Il ne s'agit pas de se soustraire à ces objectifs fondamentaux, mais seulement de les inscrire dans un horizon de sens plus large, qui justifie pleinement la nécessité de les surmonter.

---

[75] Scurati C., *Per una pedagogia del/'interculturalità: elementi e prospettive,* in ASPEI, *Verso un'educazione interculturale,* Bulzoni Editore, Roma, 1993

[76] Corradini L., *Educazione interculturale e progetti ministeriali,* dans *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti,* La Scuola, Brescia 1992, p. 135

[77] Wieworka (1993) identifie quatre formes de racisme : l'infra-racisme, le racisme fragmenté, le racisme politique et le racisme total. Ces différentes expressions peuvent être ramenées à une unité sous-jacente, liée à des catégories communes : le préjugé (en tant que réalité empirique élémentaire) ; la discrimination (en tant que traitement différencié dans diverses sphères de la vie sociale), la ségrégation (qui "éloigne" le groupe racisé du tissu social) et la violence (et il s'agit, pour l'auteur, du "noyau dur" du racisme, qui doit cependant être distinguée en trois niveaux : la violence étrangère à l'État et au système politique ; la violence proche de l'État mais non ouvertement embrassée par lui ; la violence structurée par les forces constituées). Cette classification montre clairement que, dans la société contemporaine, il n'est pas possible de parler de racisme politique ou total, mais que l'on peut néanmoins trouver, même de manière sporadique, un racisme fragmenté et, plus largement, un infra-racisme (ou racisme latent), c'est-à-dire une sorte de prédisposition à l'intolérance, qui n'est pas sans conséquences. Un élément important dans l'analyse de Wieworka est le fait que même cette dernière forme "douce" de racisme, comme nous l'avons mentionné, est basée sur les mêmes catégories que toute autre forme de racisme, et qu'il s'agit donc d'une question qui, d'un point de vue social et éducatif, ne doit pas être négligée. L'universitaire français conclut son analyse en affirmant que le racisme se propage dans la désintégration du social et du communautaire, de la raison et de l'identité nationale ou religieuse, tandis que son espace est réduit lorsque certains liens sont établis entre ces deux niveaux. C'est pourquoi, selon Wieworka, il est nécessaire de soutenir les tentatives par lesquelles certains acteurs sociaux résistent à cette désintégration et tentent d'inventer des formules de l'intégration sociale, même dans des contextes multiculturels.

2.9 **L’éducation à la valeur de l’autre**

De ce qui a été dit jusqu'ici, il ressort qu'à la base de la pédagogie interculturelle, il y a, comme l'affirme Desinan, une tension morale, celle de reconnaître une valeur à l'autre. Et c'est sur l'idée de la personne, et sur la nécessité de reconnaître aussi dans l'autre culturel cette instance fondamentale, qu'aujourd'hui, comme le signale toujours Desinan, on peut trouver un accord général au moment où l'on prend en considération les problèmes de l'homme dans le cadre de la société actuelle. Chercheurs et profanes spiritualistes convergent pour croire « que la tâche générale de la philosophie contemporaine est la récupération du concept de la personne et la sauvegarde de sa liberté et de son autonomie, dans le contexte d'une société globale en cours de conception[78] ».

Il est possible de mieux s'exprimer en termes de concept de personne, tant au sens kantien (dont l'impératif catégorique stipule « agis de manière à traiter l'humanité, en toi-même et en autrui, jamais seulement comme un moyen, mais toujours aussi comme une fin ») qu'au sens d'un principe ontologique fondamental, dont la philosophie personnaliste est la plus haute expression. La philosophie personnaliste propose une idée de la personne qui renvoie à certains aspects essentiels, résumés comme suit par Mounier : la personne est une valeur en soi ; il existe une dimension active et créative dans la réalité personnelle, qui permet de transcender la situation présente en vue de nouveaux objectifs évolutifs ; la personne est constitutivement en relation, et c'est en relation avec les autres et avec son contexte vital qu'elle réalise son être ; la personne est ouverte à la transcendance, une dimension qui ne réduit pas son existence à une pure matérialité mais lui permet de puiser dans un horizon spirituel. Dans la pensée de Mounier, la réalité personnelle évolue dans un contexte plus large, celui de la vie sociale, où le fait d'être en relation au sein de la communauté permet de dépasser à la fois les limites de l'individualisme (qui risque d'isoler la personne à elle-même) et celles du collectivisme (qui tend à réduire la personne à une entité partielle).

L'apport de Ricœur, qui vise à retrouver la réalité personnelle au-delà des étiquettes théoriques, conduit à une réflexion sur la personne qui intègre la dimension sociale et s'ouvre à une perspective politique. La personne n'est pas simplement un concept abstrait ou une entité isolée, mais elle est « avec les autres et pour les autres au sein d'institutions justes ». De cette façon, Ricœur souligne l'aspect de la responsabilité sociale, politique et

[78] Desinan C., ibid., p. 38

institutionnelle, où, toutefois, la personne ne peut être telle en dehors d'un cadre de justice.

Du côté de la philosophie laïque, nous pouvons également trouver d'importantes contributions à la dimension sociale et relationnelle de l'homme, comme par exemple Bocca dans le domaine de l'éducation des adultes. Dans *Être et temps* de Heidegger (1927), nous lisons que « l'être ensemble constitue (...) l'ouverture existentielle de l'Être-Tu à l'Être-avec-les-autres ». L'être-avec-les-autres est une constitution fondamentale (existentielle) de l'homme qui se réalise dans la prise en charge des autres (*die Sorge*) et se trahit dans le mode inauthentique du simple "être ensemble". Mais si chez Heidegger le thème de l'altérité est tout entier une des parties de son " anthropologie fondamentale ", c'est dans certains développements de la philosophie phénoménologique que la dimension relationnelle de la personne acquiert une pleine centralité. Dans la tentative de surmonter Husserl et la primauté de l'ego et de la conscience individuelle que ses œuvres semblent présupposer, des auteurs tels que Lèvinas, Marcel, Ricoeur tentent de différentes manières de ramener la connaissance humaine à sa racine relationnelle intrinsèque.

En particulier, Lèvinas affirme que sans le Tu, même la pensée ne peut exister. L'identité du sujet consiste à se faire le "sujet" de l'autre homme et à reconnaître par conséquent la responsabilité inaliénable[79] envers lui : « la relation fondamentale est celle de la responsabilité envers tous les autres[80] ».

L'éthique du visage est la reconnaissance et le respect radical de l'altérité, il n'y a donc pas moyen de "saisir" la différence de l'autre, de le mettre en cage, de le rendre identique à nous. Lèvinas propose une conception de l'éthique comme philosophie première, qui fonde une conception de l'homme comme réponse à l'appel que représente le Tu et pose les bases pour considérer la responsabilité de l'autre comme le fondement inaliénable de toute forme de justice sociale. Cette justice, selon le philosophe français, devient nécessaire lorsqu'intervient la figure du Tiers, qu'il définit comme "l'apatride", entendu comme la personne sans citoyenneté, sans appartenance, la personne exposée. La

[79] Rizzi précise le sens, dans la perspective de la pédagogie interculturelle, du concept de responsabilité apporté par Lévinas : « le sujet est responsable de la responsabilité de l'autre homme, proche et loin, dans la mesure où il est celui qui est responsable de l'autre homme, puisque les relations interpersonnelles traversent toutes les structures sociales, depuis la famille jusqu'à s'élargir aux multiples dimensions de la société ». *(Il diritto all' educazione come diritto alla diversità,* dans *Pedagogia e vita,* La Scuola, Brescia, n. 5/2002, p. 102)

[80] Chiosso G., *Novecento pedagogico,* La Scuola, Brescia 1997, p. 334

responsabilité envers tous les "tiers" qui habitent l'espace humain présuppose l'introduction d'autres logiques par rapport à celles qui règlent la relation entre deux, c'est-à-dire le principe de la justice sociale. C'est pour cette raison que l'on trouve aussi chez Lévinas, comme le dit Lévi Strauss, la valorisation de l'altérité culturelle dans le cadre d'une critique de l'eurocentrisme. Quoi qu'il en soit, le concept de "tiercéité" est fortement ancré dans la société actuelle, où la responsabilité envers le tiers est la responsabilité envers "l'autre culturel", au double sens de proximité et d'éloignement. De proximité car, dans la consolidation des parcours d'immigrés, l'autre culturel est de plus en plus inséré dans notre relation quotidienne avec l'immigré ; d'éloignement, parce que la mondialisation annule non seulement les distances, mais aussi les effets sur les distances, les conséquences des pires aspects de la mondialisation pèsent sur les "peuples tiers", les "cultures tierces".

Chez Buber aussi, par exemple, il y a un fort besoin éthique de justice, qui doit être le fondement de l'être ensemble de l'homme. Si « la dimension interpersonnelle se fonde sur le 'principe dialogique' (...), la dimension communautaire du 'Nous' conduit à la conversion individuelle et sociale, à la recherche du dialogue entre les différentes communautés et ouvre vers l'utopie de la 'Communitas communitatum' et de la paix dans laquelle les hommes sont 'un'[81] ».

L'éducation à l'altérité et à la tiercéité signifie échapper à toute tentation simplificatrice et réductrice de l'autre, à tout préjugé négatif sur les immigrés, mais aussi à cette tendance à ne voir que les aspects instrumentaux de l'immigration : d'un point de vue pédagogique, mais aussi civil, il est important de réaffirmer que « l'autre est à connaître parce qu'il n'est pas seulement une main-d'œuvre requise/fournie sur le marché, mais aussi parce qu'il a la dignité d'un sujet de culture[82] », c'est-à-dire la dignité d'une personne.

La récupération du concept philosophique de la personne, tant dans le sens des valeurs que dans la dimension relationnelle et sociale, constitue, en somme, une prémisse fondamentale pour penser les « nouveaux objectifs de l'humanité à l'échelle planétaire, comme la lutte contre l'injustice sociale, la pauvreté dans les pays en développement, la faim dans le monde, la destruction de la nature. Défendre la personne de l'immigrant, c'est aussi

[81] Prellezzo J. M., *Dizionario di scienze dell'educazione,* La Scuola, Brescia, 1997
[82] Gobbo F., *Pedagogia interculturale. un progetto educativo nelle società complessa,* Carocci, Roma, 2000, p. 48

défendre la personne de l'homme occidental contre l'oppression, l'isolement, la discrimination [83] » dont, en tant que cause possible, il finit par être lui-même victime.

2.10 **L'éducation à la pensée interculturelle**

Dans un moment historique aussi complexe, où l'on tente de donner à la mondialisation les formes rassurantes de la convergence (au prix du réductionnisme et de la simplification, comme l'a bien souligné Morin - 1994), le discours interculturel apparaît dissonant, puisqu'il part de l'acceptation de la complexité pour proposer un chemin concret et ambitieux (Calligari Galli, 2000). Il ne s'agit pas de nier la nature problématique de la coexistence (alors que, par exemple, la marginalisation et l'assimilation, comme nous le verrons plus loin, sont deux façons de ne pas affronter l'intégration), ni de ne pas reconnaître les niveaux de conflit que le multiculturalisme, en tant que processus historique, implique. Il s'agit plutôt de penser la complexité en termes propositionnels, qui vont, comme nous l'avons dit, dans le sens de l'écoute, de la relation, de la remise en question et de la volonté de construire une coexistence respectueuse, équitable et enrichissante. L'éducation interculturelle, ainsi comprise, est "une réforme irréversible et radicale de la pensée [84]"

L'objectif de cette perspective pédagogique est donc également la promotion d'une pensée interculturelle, que Pinto Minerva a définie en termes de pensée plurielle et collaborative, par opposition à une pensée totalitaire et hiérarchique. La pensée totalitaire ne comprend pas la diversité, elle ne l'explique pas vraiment, mais si l'on peut dire, elle la "plie à elle-même". Il s'agit d'une vision égocentrique, qui, en termes culturels, peut être définie comme ethnocentrique : il s'agit d'un processus "consistant à "blanchir" les autres cultures et à réduire leur regard au nôtre, qui a des siècles de dépendance et de violence derrière lui[85]".

Cette vision implique une conception de discontinuité de la culture (Fabietti, 1998), selon laquelle les cultures sont traitées comme des objets dotés de qualités stables et discrètes et peuvent donc être divisées distinctement, selon le modèle du planisphère politique. Cette vision est en soi totalisante et arbitraire, puisqu'elle permet, comme le dit Rossi,

[83] Desinan, ibid., p. 39
[84] Pinto Minerva, ibid., p. 19
[85] Ibidem

de considérer les cultures de manière holistique, ce qui rend possible leur hiérarchisation.

La pensée interculturelle, en revanche, est une perspective très différente, qui échappe aux tentations de simplification et d'objectivation de la diversité afin de se concentrer sur une dimension relationnelle et constructive. Pinto Minerva synthétise efficacement ce type de réflexion en une série d'étapes :

- de la pensée axiomatique à la pensée complexe, capable de résister à l'incertitude, l'aléatoire et la contingence", où la complexité n'est pas seulement une caractéristique importante de la réalité contemporaine et multiculturelle, mais elle est intrinsèque à chaque dimension éducative et à une perspective proprement pédagogique;
- d'une pensée normative à une pensée conditionnelle, dans laquelle l'argumentation devient plus libre et plus changeante, ne se nourrissant pas seulement et exclusivement de certitudes". L'idée de la norme est remplacée par celle de propositions dialogiques, d'espaces de négociation, d'écoute, de co-construction de parcours, où " le possible l'emporte sur le nécessaire " ;
- d'une pensée autocentrée à une pensée transversale", qui sait gagner les différents points de vue, à commencer par celui de l'autre, mais aussi des plans de la réalité : "normatif, éthique, existentiel" ;
- d'une pensée disjointe à une pensée relationnelle et dialogique, capable de construire des joints et des soudures, de réaliser des connexions, des croisements, des intersections", où encore une fois la dimension de la relationnalité est la base fondamentale de la rencontre des différences ;
- d'une pensée dogmatique à une pensée mobile et flexible, capable de se redéfinir sur la base de la comparaison, d'apprendre la transition et le changement requis par une société multiculturelle ;
- d'une pensée statique et rigide à une pensée migrante et erratique, capable de s'éloigner de ses propres représentations mentales, allant vers l'autre et revenant à lui-même, enrichi par l'expérience de la comparaison et de l'échange[86] ».

[86] Ibid., p. 20

La pensée interculturelle peut alors être comprise comme un " nouveau principe éducatif ", « Un mode d'être de la pensée qui se conquiert au niveau de la connaissance-compréhension-interprétation de l'altérité [87]».

C'est dépasser une "pensée simplificatrice" qui réduit la réalité sans la comprendre, favorisant l'émergence de la complexité, pour une éducation à penser de manière complexe et ouverte, pour développer, comme l'écrit De Mennato, une « connaissance de la connaissance[88] »

2.11 **L'éducation aux droits et à la citoyenneté**

Si les philosophies personnaliste et de l'altérité peuvent fournir le contexte culturel qui donne une direction et un sens à la tension interculturelle, et si la pensée interculturelle peut être l'idée générale à viser, les objectifs de cette pédagogie sont néanmoins pratiques[89].

La pédagogie concerne toujours les personnes, et c'est la personne, dans son ontologie et sa concrétude, qui représente l'horizon de sens ultime à l'intérieur duquel signifier tout acte éducatif. La pédagogie interculturelle ne fait pas exception, se déplaçant dans des

---

[87] Ibid., p. 22

[88] De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori Editore, Napoli 1999, p. 2

[89]Ce discours nous permet d'affirmer que dans le domaine interculturel, comme dans toute dimension éducative, le lien entre la théorie et la pratique est dialectique, et qu'une dimension soutient et signifie l'autre. Comme Damiano nous le rappelle, en pédagogie la conception d'une connaissance théorique pure qui peut ensuite être appliquée à la réalité est réductrice.
Un tel paradigme applicationniste (qui est affecté par un cadre épistémologique idéaliste) pour lequel « d'abord on sait et ensuite on agit », est insuffisante pour expliquer le lien entre la théorie et la pratique, car tout d'abord elle ne reconnait pas l'importance « cognitive de l'action » (selon une approche que Damiano fait plutôt pour revenir au constructionnisme).
Il ne s'agit pas, en revanche, d'ignorer l'importance de la théorie pour l'action dans la pratique, sa compréhension, l'orientation à lui donner et l'interprétation à en tirer. Comme l'écrit Damiano, « avec le démantèlement du paradigme de l'application, il faut dissoudre les réserves épistémologiques sur l'action, celles qui équivaudraient régulièrement à la primauté de la théorie, opposée comme "connaissance pure" et "désintéressée" à la connaissance pratique qui peut en dériver, en se "contaminant" avec l'éphémère de la connaissance (...) La théorie se constitue comme réflexion sur l'action, l'action se remplit de théorie plus ou moins consciente et la théorie elle-même se révèle construite de représentations de schémas opératoires produits génétiquement par l'action ». La pertinence de la théorie ne fait aucun doute : la question concerne l'opposition, plus généralement sur les relations "avant-après" entre la théorie et la pratique. Le nouveau paradigme surmonte cette linéarité en circularité et voit la théorie et la pratique en tant que solidarités réciproques de fonctions cognitifs ayant des buts différents - représentation et d'action et d'interconnexion". (Damiano E., *La pedagogia scienza pratica dell'educazion*e, dans *La pedagogia italiana contemporanea*, (vol. I), Pellegrini Editore, Cosenza 1995. p. 159).

domaines particulièrement difficiles et urgents de la société contemporaine, tels que l'immigration et l'intégration. De cette façon, nous pouvons affirmer que l'orientation, les objectifs et les actions qui appartiennent à la perspective interculturelle sont des horizons éthiques, des engagements civils et sociaux dans une société où la justice et l'équité ne sont pas toujours réalisées, et où les segments faibles de la population souffrent de discrimination et d'exclusion. Ainsi, la finalité du projet interculturel " est « la réalisation des droits de l'homme; c'est la lutte contre toutes les forces de discrimination ; c'est la capacité de distinguer entre le désordre nourri par l'injustice de la domination du plus fort et les situations de tension dues à la recherche d'un nouvel ordre fondé sur la reconnaissance de toutes les potentialités de chaque homme et de chaque peuple[90] ».

Sans une tension sociale, l'interculturalité risquerait de rester en dehors des histoires et des besoins concrets des gens. Il ne faut pas oublier, comme le souligne Susi, que « les relations interculturelles, dans la situation spécifique d'un pays occidental où il y a des immigrants extracommunautaires, se configurent avant tout comme une relation entre une majorité et une minorité. C'est une relation qui, comme le montre l'histoire, n'a jamais été facile, quand elle ne s'est pas avérée dramatique et tragique[91] » parce qu'elle part d'une asymétrie de la relation jouée sur un différentiel de pouvoir entre les deux groupes. C'est dans ce contexte que la propagation des préjugés et les conditions de précarité juridique (nous faisons référence à la question des sans-papiers) aggravent la position de l'étranger, le plaçant dans une situation de faiblesse sociale. Dans ce cadre, la question de la citoyenneté prend une nouvelle centralité, également d'un point de vue éducatif, tant pour les étrangers que pour les autochtone. « L'involution potentielle des droits de citoyenneté, d'une part, sous les formes d'un simple welfarisme (ce dernier favorisant la logique de dépendance et d'assistance), d'autre part, sous les formes d'un libéralisme sauvage, a reproposé la nécessité de préciser la nature et l'esprit des droits de citoyenneté, en se référant à une dimension qui n'est plus seulement nationaliste [92]».

La pédagogie interculturelle porte en elle l'objectif de promouvoir un concept de citoyenneté "à l'échelle personnelle", qui en ce sens est transversal aux différentes appartenances culturelles, afin de ne légitimer aucune forme de discrimination et d'exploitation.

[90] Rizzi F., ibid., p.58
[91] Susi, ibid., p. 21
[92] Pinto Minerva F., ibid., p. 31

« Il est donc essentiel de repenser et de réviser la théorie et la pratique de la citoyenneté à partir des racines, en utilisant et en renforçant le fil rouge qui relie la dimension des principes (...) à celle des faits concrets, en partant, par exemple, de la diffusion de pratiques d'inclusion des immigrés plutôt que de leur criminalisation[93] »

Il s'agit de dépasser les conceptions réductrices, telles que celles qui voient la citoyenneté liée à l'appartenance à une nation donnée, en reconnaissant que l'idée de nationalité a de plus en plus vocation à s'ouvrir au multiethnisme. Les mêmes processus de mondialisation peuvent être lus comme un moteur extraordinaire pour l'affirmation d'un concept de citoyenneté planétaire : « ce nouveau concept de citoyenneté planétaire - plus dynamique et ouvert - s'élargit pour englober, dans certains cas, la planète entière : ceci est rendu opportun précisément par la dimension globale que certains problèmes ont pris aujourd'hui, allant de la résolution nécessaire des conflits guerriers actuels à la sauvegarde et au soin de l'environnement et du milieu[94] ».

Partir du concept pédagogiquement fort d'être tous des "citoyens du monde" ne doit pas rester une affirmation théorique, mais doit se concrétiser dans un effort éducatif continu d'éducation et de dénonciation politique. La politique et l'éducation, comme il l'a souligné dans son dernier ouvrage Bertolini[95], ont toujours été interconnectées, mais aujourd'hui, dans la société de la connaissance, elles prennent de nouvelles significations.

L'éducation à la citoyenneté (comprise comme une réelle "participation[96] ", donc dans une perspective de coresponsabilité) est aujourd'hui un objectif fondamental pour toute pédagogie, qui doit être poursuivi tant au niveau éducatif qu'au niveau concret et politique : car « si l'éducation à la citoyenneté ne trouvait pas un débouché politique concret, elle resterait une perspective irréaliste, une simple déclaration de principe, dépourvue de toute valeur, y compris pédagogique[97] » .

Si la pédagogie interculturelle a le mérite d'avoir donné une visibilité à la question de la citoyenneté qui est si importante aujourd'hui, il n'est pas possible, à la lumière de ce qui a été dit, de réduire cette question à un problème lié simplement aux étrangers qui vivent de manière précaire dans nos pays : l'éducation à une nouvelle citoyenneté « a une

[93] Pinto Minerva, ibid., p. 29
[94] Ibidem, p. 30
[95] Bertolini P ., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003
[96] Ibidem, p. 133
[97] Ibidem, p. 132

pertinence non seulement pour les immigrés, qui aspirent, à juste titre, à une reconnaissance de leurs droits dans les sociétés dont ils font partie, mais aussi par rapport aux autochtones, qui ne doivent plus se sentir légitimés à se réserver à eux seuls les droits et les devoirs propres à la citoyenneté [98]».

L'éducation à la citoyenneté passe donc par la promotion des principes et des conditions de participation pour un partage des responsabilités dans un esprit de solidarité, car « Vivre en tant que citoyen ne peut signifier appartenir à sa propre communauté pour défendre uniquement nos avantages et exclure les autres communautés [99]».

Il s'agit d'un défi tant au niveau des principes forts que des conséquences concrètes. : « Une interculturalité qui se limite à soutenir le respect de l'autre ou, comme on dit aussi, de la différence, ne produira pas de résultats importants si elle ne nous engage pas à rechercher les conditions, dans une logique de conséquences, pour que l'altérité se développe[100] ».

Le concept de citoyenneté est donc spécifié comme un droit fondamental de l'époque contemporaine, et ne peut que se fonder sur la reconnaissance de la valeur de chaque personne en tant que citoyen de cette Planète. Et c'est sur le constat de leur involution qu'émerge la nécessité de revendiquer le principe des droits de la citoyenneté : « c'est ce qui a été fait, par exemple, à travers une série de documents internationaux, et en particulier avec la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, dans laquelle la plupart des droits s'inspirent de principes et de valeurs à caractère universel, tels que la dignité, l'égalité, la solidarité, la citoyenneté, la justice. Des principes qui se font, se clarifient et se réalisent dans la conscience de chaque homme, puis deviennent publics et s'institutionnalisent dans les structures de la vie commune, fusionnant la dimension éthique avec celle de la politique sociale. La théorie et la pratique de la démocratie sont fondées sur ces principes[101] » .

C'est ce que Morin appelle « civiliser et solidariser la terre, transformer l'espèce humaine en véritable humanité [102]» parce que ce à quoi tend l'interculturalité est aussi un objectif

---

[98] Ibidem, p. 138-139
[99] Rizzi F., *Il diritto all' educazione come diritto alla diversità,* dans *Pedagogia e vita*, La Scuola, Brescia, n. 5/2002, p.110
[100] Susi F., ibid., p. 19
[101] Pinto Minerva F., ibid., p. 31
[102] Morin E., *I sette saperi necessari del/' educazione del futuro,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 39

civil, pour la construction d’ une véritable citoyenneté et une société juste et ouverte à tous.

CHAPITRE III *:*

L’éducation interculturelle à l’école

Comme nous l'avons vu, l'époque contemporaine connaît de profonds processus de changement dans un cadre sans précédent qui est généralement désigné sous le concept de mondialisation. La mondialisation, comprise comme l'intensification des interrelations de diverses natures (de l'interdépendance économique à l'interdépendance culturelle, de la circulation des biens à celle des personnes) à l'échelle planétaire, redessine les structures des sociétés actuelles et les expériences de chacun d'entre nous. Parmi les aspects positifs du processus de mondialisation qui sont le plus souvent soulignés, il y a la plus grande disponibilité de l'information et de la connaissance : notre époque est également définie comme "l'âge de la connaissance", à la fois parce qu'il y a un élargissement de l'accès à l'information (par exemple à travers les moyens de communication de masse et le réseau informatique), et parce que la connaissance (à l'ère de la compétitivité économique et de la "tertiarisation", où le savoir-faire et la recherche jouent un rôle central) n'a jamais été considérée comme une ressource et un atout fondamental. Pour une société de la "globalisation économique" en évolution continue sous la pression de l'innovation et de la concurrence, la connaissance en tant que formation est devenue un besoin permanent : les mots d'ordre aujourd'hui dans le monde du travail sont formation continue, flexibilité, actualisation, créativité. L'image qui se dessine est donc celle d'une augmentation du nombre d'opportunités pour la formation professionnelle et pour les adultes en général, de la multiplication des possibilités d'information à travers les médias et le réseau informatique dans un panorama de pluralisme croissant, mais aussi d'instabilité et de contradictions. Le développement de la société de la connaissance par exemple, avec de nouvelles formes d'analphabétisme qui se traduisent par de nouvelles formes d'exclusion (ceux qui sont exclus de l'accès aux ressources cognitives, de l'utilisation des technologies de communication, des cours de recyclage : catégories sociales marginales, populations des pays pauvres, immigrés sans droit réel à la citoyenneté et d’autres).

C'est dans ce cadre complexe et changeant, plein de potentialités et de contradictions, qu'il faut lire le rôle de l'école, un rôle qui est peut-être plus important aujourd'hui qu'hier, pour un développement "éthique et durable" de la société et pour l'éducation non instrumentale (c'est-à-dire liée uniquement à la logique économique) de la personne. Dans la société post-moderne de la "connaissance" et de la "formation diffuse", ce n'est qu'en apparence que l'école perd sa centralité : d'un point de vue pédagogique, elle est au contraire investie d'une nouvelle responsabilité pédagogique, celle de former la personne dans la difficile ère de la mondialisation. Il existe de nombreux défis

contemporains auxquels l'école d'aujourd'hui doit pouvoir se mesurer, dont le multiculturalisme.

3.1 **Les raisons d'une démarche nécessaire et bénéfique**

Les nouveaux flux migratoires remodèlent nos sociétés à travers une pluralité d'appartenances culturelles qui se retrouvent à vivre ensemble sur les mêmes territoires et dans les mêmes espaces sociaux. Cette coexistence, souvent problématique, représente l'un des plus importants défis sociaux qui voit l'école en première ligne.

La composition culturelle des enfants scolarisés reflète la nature multiculturelle des sociétés. Le multiculturalisme entre dans l'école, il pousse l'école à se transformer, à s'interroger sur les objectifs, les méthodologies d'enseignement et les parcours éducatifs capables de répondre aux besoins d'une école et d'une société multiculturelles. Comme l'écrit Besozzi, « L'institution scolaire - de la maternelle au lycée - est directement touchée par la question migratoire, non seulement d'un point de vue quantitatif, mais aussi du point de vue des résultats que cet impact a eu et continue d'avoir, notamment parce qu'il déclenche des processus de réflexion et des processus de réflexion et de remise en cause des contenus, des méthodes et des pratiques pédagogiques ». [103]

En bref, l'école se présente comme un "carrefour" privilégié pour la rencontre des diversités culturelles, un "laboratoire" du multiculturalisme dans lequel mettre en place des cours de formation pour les étudiants basés sur les objectifs de l'éducation interculturelle tels que l'écoute, le dialogue et l'enrichissement réciproque.

3.1.1 *Histoire et approche de la rencontre*

Malgré les critiques assez fréquentes faites à l'institution scolaire dans son ensemble d'être inefficace, de ne pas avoir suffisamment de dynamisme et de capacité de changement, il faut noter que les problèmes interculturels ont constitué un fort facteur d'innovation que l'école, plus que d'autres organismes éducatifs, a su rassembler.

En effet, Pinto Minerva affirme que « parmi les institutions sociales, l'école est celle qui a été plus ouverte à la perspective interculturelle, ce qui a permis la réalisation d'une le droit à l'éducation, tandis que de nombreux autres droits (au logement, au travail, aux soins

[103] Besozzi E., *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione,* dans Giovannini G., Quierolo Palmas L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani,* Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli,
Torino, 2002, p. 55

de santé) sont encore aujourd'hui beaucoup moins garantis ». Cette propension à l'ouverture interculturelle dans les écoles ne vient pas de nulle part. L'école est née comme un lieu de rencontre commun à une époque où il s'agissait précisément de créer une nouvelle forme d'appartenance sociale permettant de surmonter les nombreuses différences. Ainsi, rappelle Pinto Minerva, l'environnement scolaire « a toujours dû faire face et s'accommoder des différences : de genre et de classe, désormais étendues aux différences ethniques et culturelles. La multiplicité des expériences éducatives menées à l'école a permis d'expérimenter des situations et des opportunités d'éducation "à" la diversité, "avec" la diversité et "par" la diversité[104] ».

C'est donc dans l'histoire de l'évolution scolaire qu'il faut chercher les bases de l'attitude visant à rapprocher les différences. Aujourd'hui, il y a certainement une plus grande capacité à valoriser ces différences et donc à créer de nouvelles voies, comme de nouvelles voies, telles que celles de type interculturel.

Dans le développement des orientations interculturelles à l'école, un mérite particulier doit être accordé aux premiers opérateurs de l'école, les enseignants. C'est grâce à la sensibilité et au professionnalisme de base dont font preuve les enseignants que, dans de nombreuses réalités, il a été possible d'activer des parcours d'insertion efficaces et des programmes d'éducation interculturelle capables d'impliquer tous les élèves d'une manière nouvelle et constructive. Souvent, en fait, la préparation spécifique dans le domaine interculturel fait défaut et est laissée à l'initiative de certains enseignants ou de certains instituts. Aujourd'hui, la formation des enseignants, également dans un sens interculturel, gagne en importance, même si c'est avec une certaine lenteur. Mais il va sans dire que c'est un devoir, et un bon présage pour l'avenir, de reconnaître, là où l'expérience le montre, la sensibilité et la capacité de ceux qui se mesurent quotidiennement aux problèmes et aux besoins de l'insertion des enfants étrangers dans les classes.

Le monde scolaire a donc été et continue d'être le point de référence pour l'analyse des stratégies visant à surmonter les problèmes multiculturels, ainsi que pour l'expérimentation de nouvelles idées et pratiques d'éducation interculturelle. Comme l'affirme Gobbo, « hier, dans la construction et la diffusion du sentiment d'identité nationale, et aujourd'hui dans la planification d'une future société interculturelle, l'école continue d'être considérée - par les pédagogues et les enseignants, par les politiciens et les administrateurs locaux -

[104] Pinto Minerva F., *L 'intercultura,* Editori Laterza, Bari 2002, p. 41

comme un lieu central et indispensable pour l'élaboration et la diffusion d'idées et d'approches innovantes [105]».

Par tradition et par attitude, l'école est donc une occasion de rendez-vous, de coexistence et de travail dans la diversité ; dans la société multiculturelle, elle ne peut qu'assumer la tâche difficile de penser ses propres objectifs et pratiques également dans le sens de la rencontre culturelle, devenant ainsi un grand "laboratoire" de la société interculturelle.

Dans la société multiculturelle, elle ne peut qu'assumer la tâche difficile de penser ses propres objectifs et ses propres pratiques également dans le sens de la rencontre culturelle, devenant ainsi un grand "laboratoire" interculturel : « l'école, parmi les nombreux lieux de rencontre, de communication et d'échange, devient un "laboratoire" irremplaçable de recherche sur les différences, prises comme des ressources précieuses pour penser le rapport entre l'horizon unitaire et commun de la solidarité planétaire et la pluralité des manières de penser et de vivre sur la Terre[106] ».

3.1.2 *Initiation et planification pédagogique*

Outre la tradition et l'attitude, d'un point de vue pédagogique, l'école est le terrain idéal pour l'élaboration et la mise en œuvre de parcours interculturels. Si, comme nous l'avons vu, pour l'interculturalité il faut entendre comme le projet pédagogique de la rencontre constructive de la diversité, l'école, en tant que organisation pédagogique, visant à promouvoir les parcours de formation (dans le cadre de la double voie de l'éducation et de l'enseignement), présente les caractéristiques d'une forte projectualité, c'est-à-dire fondée sur l'expérience et la tradition, sur le monde de la recherche, sur le professionnalisme de ses opérateurs, sur la possibilité de se fixer des objectifs à moyen et long terme, des ressources économiques structurelles et le soutien du monde politique et communautaire. En d'autres termes, l'école est un lieu qui, afin de poursuivre ses objectifs, il doit être considéré comme un projet pédagogique, et l'une des dimensions les plus importantes de l'action de l'UE. Une des dimensions les plus importantes du projet pédagogique contemporain est la dimension interculturelle.

La "portée" de l'activité scolaire doit également être prise en compte. L'école concerne directement toute la population à l'âge de l'obligation, et de plus en plus aussi aux âges suivants (avec la tendance que l'on observe à une augmentation de la scolarité moyenne). Elle concerne donc les citoyens à un niveau à un âge particulièrement important pour

[105] Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse,* Carocci, Roma, 2000, p. 89
[106] Pinto Mineva F., ibid.., p. 42

leur éducation. En outre, l'école fait participer les familles de ces enfants et de ces jeunes, mais pas seulement. Nous ne devons pas oublier que les écoles ne sont pas un organisme éducatif isolé et fermé à la formation d'une période particulière de la vie d'une personne.

L'école est également une expression de la société dans le sens où elle en est une partie vivante et où elle entretient une relation dynamique avec les autres dimensions de la communauté. Aujourd'hui, on accorde une grande importance à cette relation avec la société et la construction d'une école "intégrée" est considérée comme un facteur de qualité qui donne un sens au travail scolaire lui-même. « École intégrée" signifie une école qui entretient une relation réciproque et dynamique avant tout avec les familles et la communauté locale, sachant que », comme le dit Green, « faire un bon travail signifie le faire dans trois contextes, l'école, la famille et la communauté et pas seulement dans l'un d'entre eux » .[107].

La multiculturalité n'entre pas à l'école seulement avec les enfants étrangers, mais dans un sens plus large avec tous les contextes dont ces enfants sont porteurs, et avec le contexte socioculturel contemporain dont l'école elle-même est une partie et une expression. L'école doit donc être comprise comme un moyen d'éducation interculturelle non seulement pour ses utilisateurs directs (élèves et étudiants), mais aussi comme un médiateur des parcours et des objectifs interculturels vers la communauté territoriale et la société dans laquelle elle est insérée.

Ce potentiel "éducatif" de l'école ne doit pas être sous-estimé, mais au contraire, il mérite une attention particulière et un sens des responsabilités de la part des organes politiques responsables du développement des écoles. Le développement de l'école, encore plus à une époque de pluralisme et de désorientation.

3.2 **Le développement d'une dimension interculturelle à l'école**

L'école doit donc aujourd'hui assumer la tâche d'être un lieu de promotion et de construction de parcours interculturels : comme l'affirme Pinto Minerva, « c'est donc à l'école que les enfants ont l'occasion d'apprendre et d'analyser la pluralité des chemins par lesquels les différents peuples ont construit, au cours de l'histoire, des versions différentes du monde. C'est à l'école qu'ils peuvent se confronter à des activités d'analyse-comparaison

[107] Green P., *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall' accoglienza al successo scolastico,* Centro Studi Erickson, Trento, 2000, p. 93

entre différents codes culturels et exercer leur pensée à se décentrer, à se distancier de leurs propres manières de lire et d'interpréter la réalité » et c'est toujours à l'école qu'ils peuvent « retourner à leur propre culture, la relire et la repenser à travers l'expérience de la comparaison[108] ».

Pour le rôle socioculturel qu'elle joue et pour la planification pédagogique qui la caractérise, l'école est chargée de promouvoir les objectifs de l'éducation interculturelle tels que l'ouverture et la volonté de rencontrer la diversité, l'éducation à l'écoute et à la relation, la valorisation de l'altérité, la formation d'une pensée "migrante et dialogique", la promotion d'une citoyenneté de droits démocratique et pluraliste.

L'école est donc une voie privilégiée pour passer d'une vision monoculturelle à une sensibilité et des compétences liées à la pluralité des modes et des pensées, de sorte que, comme l'affirme Pinto Minerva, nous pouvons passer d'une pensée égocentrique et monolithique à une pensée nomade et migrante, avec laquelle nous pouvons apprendre à conjuguer le proche et le lointain, la particularité et l'universalité, à défendre l'autonomie intellectuelle, à nous opposer à la dépendance et à l'uniformité, à contribuer à l'élaboration d'un projet commun pour surmonter et éliminer les formes anciennes et nouvelles d'intolérance, de discrimination, de séparation et d'exclusion.

3.2.1 *Réponse européenne : Premiers documents et indications en Europe*

L'éducation interculturelle est entrée dans l'environnement scolaire européen il y a environ trente ans. Dans la moitié des années 1970, tant dans le débat pédagogique que sur le front normatif (notamment avec la position du Conseil de l'Europe), les premières indications structurées dans le sens de la pédagogie ont été produites. La question, cependant, n'est pas née de rien : si, comme l'affirme Campani, « il est indéniable que les occasions historiques, culturelles, sociales et politiques qui ont conduit à la naissance et ensuite au développement de l'éducation interculturelle, ont été les phénomènes migratoires [109]» , et que ces phénomènes sont devenus significatifs en Europe depuis le deuxième après-guerre, il faut donc constater que la rencontre avec les questions multiculturelles existait déjà avant les années 1970, même si à cette époque les réponses étaient intuitives et manquaient de la réflexion nécessaire. Un document important, qui est généralement indiqué comme l'une des premières positions prises dans le sens de la pédagogie interculturelle à l'école, est la directive de la Communauté européenne n° 468

[108] Pinto Minerva F., ibid., p. 41
[109] Campani G., *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei*, dans Susi F., *Come si è stretto il mondo,* Armando Editore, Roma, 2000., p. 29

de 1977. Ce document indique une double voie pour traiter les questions de multiculturalité : d'une part, la dimension particulariste du problème est présentée (c'est-à-dire qu'elle s'adresse spécifiquement aux enfants d'immigrés à l'école), d'autre part, les principes généraux sur la base desquels l'éducation interculturelle devient nécessaire sont énoncés, ce qui vise à promouvoir l'éducation interculturelle dans le contexte global des systèmes des systèmes de scolarisation.

Les indications particularistes, qui prévoyaient la création de l'égalité des chances pour les femmes et les hommes pour l'éducation de base des enfants d'immigrés par des parcours curriculaires et méthodologiques spécifiques et l'organisation de cours sur la culture et la langue d'origine, ont en effet été privilégiés comme stratégies d'intégration scolaire dans tous les pays européens. Cependant, il est significatif que la dimension "universaliste" (c'est-à-dire l'éducation interculturelle comprise comme une dimension pédagogique s'adressant à tous) apparaisse déjà dans ce document.

Toujours dans le contexte européen, un rôle de premier plan a été joué par le Conseil de l'Europe. Avec le projet n. 7 de 1980, le Conseil de l'Europe a indiqué, comme critères d'orientation pour la planification des systèmes scolaires, la nécessité de prendre conscience d'une caractérisation multiculturelle de nos sociétés qui s'accentue de plus en plus et le fait que cette caractérisation doit être vue non pas comme un obstacle, mais comme une opportunité d'enrichissement ; d'autre part, le Conseil européen a exprimé la nécessité, qui ne peut plus être différée, que les gouvernements travaillent de manière décisive pour que les écoles abandonnent une vision multiculturelle du phénomène de l'immigration et adoptent plutôt une conception interculturelle.

En d'autres termes, le Conseil de l'Europe a résolument posé le problème de la transformation des écoles dans une direction interculturelle, c'est-à-dire une direction dans laquelle il n'y a pas de subordination entre les cultures, mais une égale dignité et des possibilités égales de participation à des relations authentiques et réciproques.

Plus tard, dans la première moitié des années 1980, comme le souligne Campani, « le Conseil de l'Europe a également identifié l'inadéquation des systèmes éducatifs face à une société pluraliste et a proposé (...) que l'option interculturelle soit adressée à tous les élèves et pas seulement à un groupe spécifique, les enfants d'immigrés[110] ».

Comme nous pouvons le constater, au niveau institutionnel en Europe, la direction d'une éducation interculturelle a été prise assez tôt, dans la même période où les différents

[110] Campani G., 2000, ibid., p. 38

systèmes européens s'attardaient plutôt sur des positions de "pédagogie compensatoire", c'est-à-dire sur des interventions limitées visant spécifiquement les enfants étrangers, dans l'idée de compenser leur manque de prérequis et de connaissances utiles à la scolarité. Comme de nombreux auteurs l'ont souligné, cette approche (qui en se réfère à ce que nous avons indiqué comme la théorie du "déficit culturel") reflète en réalité plus une préoccupation pour l'insertion comme assimilation, plutôt que l'insertion comme intégration (même de la diversité). En fait, la direction que les systèmes scolaires européens ont prise par la suite (même s'il existe des systèmes internes) est la suivante : les systèmes scolaires européens ont été conçus pour répondre à des besoins spécifiques est d'envisager l'éducation interculturelle à non pas comme un appendice ou une série de projets complémentaires à des problèmes spécifiques, mais comme une approche, un critère d'orientation pour répondre aux besoins émergents de la société contemporaine.

3.2.2 *Évolution des réponses au multiculturalisme à l'école*

En procédant par ordre, nous pouvons dire que la première tentative de traiter les problèmes multiculturels en classe, comme le prétend Wallnofer, a été une sorte de "pédagogie compensatoire" destinée aux enfants d'immigrés, avec la limitation évidente de ne lire dans l'enfant étranger que le déficit culturel dont il serait porteur, embrassant ainsi plus ou moins consciemment la théorie du "déficit culturel". Comme l'explique Nanni, les pédagogies compensatoires consistent en une vision du problème (d'apprentissage, de socialisation, de discipline, etc.) comme une " déviance par rapport à une norme " : la tâche de l'éducateur et de l'enseignant est d'agir sur les facteurs qui déterminent cette déviance afin de remettre la situation problématique " en ordre ". La pédagogie compensatoire, soutient Demetrio, dans ses intentions, favorise une éducation visant à « faciliter la réussite scolaire de ceux qui sont contraints de récupérer le plus rapidement possible les compétences et les capacités sans lesquelles ils sont pénalisés dans leur parcours d'intégration. Il convient également de rappeler que dans les années 70, cette perspective de pensée s'est développée en relation avec les mesures prises par les pays européens en matière de politiques sociales et de regroupement familial. La première préoccupation des nations les plus impliquées dans les problèmes posés par l'immigration était en fait celle de l'intégration des adultes, des familles et des nouvelles générations dans la société d'accueil[111] ».

[111] Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 37

Cette préoccupation ne remet pas en cause l'opportunité de repenser au sein de la société d'accueil (de la conception de l'autre, aux méthodes d'enseignement traditionnelles), mais elle fait porter le poids des difficultés de la scolarisation sur l'inadéquation des étrangers par rapport à la culture d'accueil. Par la suite, avec le passage d'une conception compensatoire à une éducation positive de type interculturel, les problèmes d'insertion et de réussite scolaire ont été lus comme des raisons de pouvoir repenser l'adéquation des objectifs, de la méthodologie didactique et de l'organisation de l'école dans une société en mutation, tout en continuant à soutenir les enfants d'immigrés de manière spéciale là où c'est nécessaire. Le principe d'une éducation interculturelle "pour tous", en tant que perspective générale de l'activité éducative et didactique de la classe, ne s'oppose pas à des moments d'individualisation de l'enseignement et du soutien, si ceux-ci sont appropriés et au service du développement de l'élève.

Il ne faut pas oublier que l'enfant étranger peut avoir des difficultés particulières, et que si « il n'est pas aidé dans ses besoins spécifiques - accueil, attention didactique et linguistique - il ne pourra pas établir de relations, communiquer son histoire, comprendre et être compris[112] ».

Damiano analyse en profondeur ce parcours de l'école en direction d'une éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté., en identifiant quatre phases traversées par tous les pays européens, bien qu'à des moments différents

- Il y a eu une première phase d'invisibilité, « pendant laquelle la présence à l'école de matières culturellement étrangères est ignorée comme un problème [et] placé parmi les événements plus ou moins graves qui interfèrent accessoirement avec le travail normal ». La multiculturalité dans cette phase n'est pas mais elle est considérée comme quelque chose de marginal, un des accidents qui peuvent perturber le déroulement normal du processus scolaire. L'invisibilité à ce stade n'est pas tant due au fait que le phénomène est encore petit, mais au manque de capacité et de volonté de sa reconnaissance. Sur le plan pratique, d'une part, les difficultés spécifiques des enfants étrangers ont été ignorées, d'autre part, on a essayé de les soutenir par des mesures correctives typiques d'autres situations, comme celles d'une socialisation problématique, de difficultés d'apprentissage, de faiblesse cognitive, etc.

[112] Ibidem, p. 39

Implicitement, le modèle qui accompagne la phase d'invisibilité est celui de l'assimilation, dans lequel la diversité n'est pas reconnue, mais vue comme une déviation qu'il appartient principalement à l'enfant de corriger.

- Une deuxième phase que Damiano identifie est plutôt définie comme la pathologisation, dans laquelle la présence d'enfants étrangers est reconnue comme significative, « mais pour pouvoir remonter jusqu'au des situations d'exclusion qui semblent accompagner de manière permanente et inévitable les processus de l'enseignement ». Dans la phase de pathologisation, la diversité culturelle des enfants étrangers est interprétée le plus souvent comme un problème, comme un élément d'entrave à l'intégration de l'enfant à l'école. Les difficultés qui naissent de la rencontre de la diversité culturelle avec l'école sont presque objectivées comme des pathologies. De cette façon, "les souffrances des élèves étrangers sont désignés en termes de "malaise psychologique" (stress d'isolement) ou de "marginalité sociologique" (stress de déracinement), (stress du déracinement)", où l'accent mis sur les manifestations fait perdre de vue le contexte dans lequel cette souffrance est générée, et dont le poids repose donc entièrement sur l'enfant. Les interventions pour "guérir" ces situations ne visent donc pas le contexte, ni le sujet dans son ensemble, mais le sujet en tant que porteur de ce problème, selon une approche pédagogique qui, comme nous l'avons vu, peut être définie comme "compensatoire". Dans cette perspective, les stratégies éducatives et didactiques consistent en des interventions individualisées et ciblées sur des aspects spécifiques, en fonction du domaine dans laquelle la "pathologie" est identifiée. Le risque est la " création " et la " confirmation " du problème en tant que la pathologie par des pratiques de séparation (retrait du groupe classe, traitements spéciaux, distinction des programmes, etc.) A ce stade, en bref, la question de la diversité culturelle est problématisée, mais à travers le prisme assimilationniste, qui considère la diversité de l'autre comme un écart par rapport au modèle requis, et qui doit donc être corrigé. Il est cependant nécessaire d'ajouter à cela jugement, que la reconnaissance des problèmes spécifiques qu'il y avait dans cette phase, a donné l'occasion aux érudits et aux enseignants de se familiariser avec la diversité, de développer des attentions et des sensibilités qui a permis ensuite le passage aux phases suivantes, jusqu'à

la reconnaissance de la différence culturelle comme une occasion de comparaison et d'enrichissement pour tous les élèves.

- La troisième phase de développement du multiculturalisme à l'école dont parle Damiano est appelée phase de culturalisation, dans laquelle la diversité ne remonte pas à des manifestations pathologiques, mais est reconnue avant tout comme une question culturelle. Cette phase « mûrit comme une prise de conscience que le problème a une spécificité propre, due aux origines ethniques du problème en question, qui génère une "aliénation" irréductible aux représentations de la réalité dont [les enfants étrangers] sont les porteurs plus ou moins inconscients ». Le passage important que représente cette phase est donné par la centralité de l'élément culturel, étant donné que "la question est maintenant posée par le "différent" et son droit à le rester". À partir du contexte assimilationniste qui empêchait de saisir l'élément culturel et sa légitimité, on peut voir dans cette phase l'influence d'une perspective relativiste. Le relativisme, dans les tensions éthiques et méthodologiques qui l'animent, invite au respect de la diversité culturelle et à sa valorisation comme occasion d'enrichissement. La concrétisation de ces tensions dans la réalité de l'enseignement scolaire est difficile et n'est pas sans conséquences contradictoires. Selon Damiano, la phase de pathologisation dans son application aux pratiques scolaires "implique régulièrement des initiatives de "protection", qui sont menées tout aussi bien régulièrement par l'enseignement de la langue et de la culture d'origine".

L'accent mis sur la diversité et les moyens de la protéger entraîne le risque d'une séparation "bienveillante", qui peut également être vue comme « une forme sournoise d'exclusion, qui confine - bien que pour d'autres motifs - les étudiants minoritaires dans des limbes différents de ceux des autochtones[113] » , comme le dénoncent les communautés immigrées elles-mêmes. Il en résulte alors l'introduction dans les écoles d'une sorte de "pédagogie pour étrangers", qui conduit presque à une "muséalisation" et à une folklorisation des mêmes langues et cultures d'origine. De plus, cette conception peut être comprise comme un obstacle aux possibilités de l'intégration car « non seulement

[113] Damiano E. (dir.), *La sala degli specchi, Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 14-15

elle n'a pas réussi à éliminer les inégalités structurelles, mais elle les a même, en un sens, dissimulées, contribuant à leur maintien[114] ».

Le principe générique du respect et de la sauvegarde de la diversité, en d'autres termes, peut cacher le fait que cette diversité n'est pas toujours le résultat de choix libres, mais peut être le résultat de rapports de force entre groupes. Ogbu nous rappelle que la différenciation culturelle, également comprise comme le développement de différentes épistémologies de la réalité sociale, naît des relations de pouvoir et du contexte social et économique et qu'il est donc nécessaire de ne pas adopter une vision naïve de la diversité des groupes culturels, mais de garder à l'esprit les processus de construction et d'entretien de la diversité comme subalternité. Si l'objectif de la scolarité est d'éduquer l'enfant dans son potentiel et sa liberté, alors la diversité doit aussi être lue d'un point de vue historico-culturel, en termes de marginalisation, de possibilité d'expression et d'affirmation sociale.

Une considération critique que nous pouvons faire aux trois phases vues jusqu'ici, est que, quelle que soit la façon dont elle est comprise (à la fois dans une clé assimilationniste et pour la protection de la diversité), la séparation en tant qu'idée et pratique éducative a toujours des résultats problématiques, à la fois en termes de performance scolaire (Gomes, 1998), et en termes de socialité et d'intégration. Il faut rappeler un point de référence important dans cette direction qui est représenté par le choix fait dès 1977 d'inclure les enfants handicapés à l'école, une longue expérience qui, aujourd'hui encore, peut représenter une occasion de réfléchir sur les modalités de l'ouverture et de la confrontation avec la diversité, et, pourquoi pas, « fournir des idées précieuses pour l'intégration des enfants d'immigrants[115]».

[114] Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondatori, Milano, 2000, p. 14
[115] Ibidem, p. 32

3.2.3 *La réponse interculturelle*

L'évolution de la question interculturelle dans les systèmes scolaires européens, selon Damiano, a atteint aujourd'hui une quatrième phase, qui est née de l'intention de dépasser les limites des précédentes. En particulier, les trois phases vues (d'invisibilisation, mais aussi de pathologisation et de culturisation) sont unies par le fait de placer les termes du problème "à l'extérieur" de l'école, c'est-à-dire exclusivement aux dépens des étrangers. Les problèmes de scolarisation ont toujours été liés à la condition des immigrés et à ce que cela impliquait pour l'entrée dans nos systèmes éducatifs. Dans l'ensemble, la diversité a été comprise comme un problème d'inadéquation à un terme donné, celui de notre système scolaire. Ce qui n'a jamais été remis en question dans les trois phases vues jusqu'à présent, c'est la culture autochtone, alors que c'est précisément l'aspect primordial pour pouvoir s'ouvrir à un type de discours interculturel.

La quatrième phase découle d'une volonté de repenser la culture même de l'école, de l'interroger sur sa capacité à répondre aux besoins de la société multiculturelle et à promouvoir les objectifs de la pédagogie interculturelle. En ce sens, l'éducation interculturelle ne peut être considérée comme une pratique corrective destinée aux immigrants, ni comme une simple note de couleur à l'école (de type folklorique ou exotique), mais comme une perspective éducative forte destinée à tous. Dans cette phase, que Damiano qualifie universaliste, « l'action interculturelle doit donc s'adresser à tous, y compris - si ce n'est comme destinataires principaux - aux élèves natifs ou autochtones déjà intégrés ». La diversité culturelle et la rencontre entre les diversités sont considérées comme des potentiels positifs pour l'ensemble du processus de scolarisation. Rencontrer la différence, c'est se remettre en question, apprendre à écouter, se mettre en avant à partir d'autres points de vue, emprunter la voie de la tolérance et du respect. L'implication de toutes les matières de l'école n'est donc pas une concession faite aux élèves étrangers, mais au contraire, d'une certaine manière, les destinataires les plus intéressés semblent être les élèves autochtones : « c'est à eux qu'une réorientation culturelle s'impose, car - alors que les étrangers sont déjà engagés, par nécessité et dans des conditions d'infériorité, dans des parcours de redéfinition identitaire - étant en position de force, en tant que membres d'une culture majoritaire et source d'attraction prestigieuse pour ceux qui arrivent peut-être après une socialisation "précoce", ils sont plus exposés à des

phénomènes insidieux d'hétérophobie, sinon de racisme ou au moins de paternalisme [116]».

Si les premières étapes constatées ont dû être dépassées à bien des égards, elles rendent néanmoins compte d'un dynamisme propre au monde de l'école visant à rechercher des situations toujours meilleures. Le même développement en phases peut alors être lu comme l'effort de dépasser les limites des pratiques et des stratégies d'insertion qui ont été progressivement adoptées, ainsi que la capacité d'incorporer les orientations théoriques provenant du monde de la recherche. A cela, nous pouvons ajouter que même la quatrième phase ne se présente pas comme exclusive et définitive. Si d'un point de vue théorique, l'approche universaliste représente aujourd'hui une tension fondamentale, dans la dimension de la praxis, elle peut être intégrée à des programmes individualisés (où une didactique ciblée est évaluée comme bénéfique pour les enfants étrangers ayant des difficultés particulières), ou en tout cas à des approches où la mise en valeur des différences s'accompagne de la reconnaissance des points communs et des valeurs partagées entre les cultures.

3.3 **Le processus d'enseignement et d'apprentissage**

« Réfléchir sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline quelconque (...) revient souvent à se perdre dans un labyrinthe : les aspects à prendre en considération sont nombreux. Chaque élément est alors constitué de nombreuses variables plus ou moins connues et prévisibles, souvent difficiles à interpréter et à contrôler[117] ».

D'autre part, il est nécessaire d'affronter cette question car elle représente le nœud central pour comprendre ce qui se passe dans la classe, pour interpréter les difficultés dans la relation entre l'enseignant et les élèves ainsi que les problèmes liés à la poursuite des objectifs scolaires, tant dans une situation monoculturelle que dans un contexte multiculturel. L'objectif de la section suivante est de mettre en évidence les caractéristiques du processus d'enseignement et d'apprentissage qui sont particulièrement significatives pour la question interculturelle, comme la relationnalité et la construction participative des connaissances entre enseignants et étudiants.

[116] Damiano E., ibid., pp. 14-16
[117] Rizzardi C., *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, La Nuova Italia 1997, pag. 3

3.3.1 *L'enseignement et l'apprentissage*

L'enseignement-apprentissage, selon les perspectives théoriques les plus récentes de type constructiviste, est un processus social et situé. Dans cette perspective, qui sera précisée par la suite, la transmission des contenus et des valeurs éducatives à l'école se fait à travers un processus d'enseignement-apprentissage relationnel (il se construit dans la participation des sujets à la même activité d'enseignement-apprentissage) et contextualisé (au niveau de l'environnement, du temps, sociale, culturel).

L'enseignement peut être compris, selon Bertolini, comme une « action réalisée par quelqu'un dans le but de transmettre des informations à quelqu'un d'autre, de stimuler des capacités de différentes natures (sensorielles, physiques, mais surtout intellectuelles)[118] » .

L'enseignement implique donc les activités que l'enseignant réalise dans le cadre de son processus méthodologique en vue de l'acquisition de connaissances par l'élève. De manière tout aussi générale, on peut entendre par apprentissage « le processus psychique qui permet au sujet d'acquérir sous une forme durable, et non pas comme le résultat de facteurs innés ou de processus de maturation d'ordre clairement biologique, d'habitudes simples ou même de connaissances et d'aptitudes très complexes [119]».

Le terme apprentissage prend donc en considération l'ensemble des opérations mentales que l'élève effectue pour acquérir des connaissances.

Comme nous pouvons le constater, la conceptualisation séparée des deux termes tend à être limitative.

L'enseignement, tel qu'il a été défini, risque d'apparaître comme "une action de transmission", où l'enseignant semble être le seul agent, tandis que l'apprentissage semble presque se réduire, dans un sens mécaniste, à "une acquisition de quelque chose". De cette façon, la conception qui émerge est très proche du modèle transmissif de l'enseignement, modèle qui sera clarifié un peu plus loin.

Bertolini note également que dans certains cas, il n'est même pas correct de considérer séparément l'enseignement et l'apprentissage. Il y a des moments pendant lesquels l'élève apprend par lui-même, comme cela se produit, par exemple, dans l'étude individuelle ou dans la condition d'autodidacte. Dans ces cas, le sujet suit des itinéraires d'apprentissage sans qu'il y ait nécessairement d'enseignement correspondant. D'autre

[118] Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p. 272
[119] Ibidem, p. 26

part, lorsque nous considérons le travail de l'enseignant dans la classe, l'apprentissage doit toujours être compris en relation étroite avec l'enseignement, puisque l'un se réfère toujours à l'autre. En particulier, l'enseignement ne peut être pensé en soi, puisqu'il doit toujours être visé, mesuré et signifié par l'apprentissage. En outre, tout modèle d'enseignement présuppose, et dans une certaine mesure, un modèle d'apprentissage, de même que tout modèle d'apprentissage scolaire ne peuvent que présupposer un certain modèle d'enseignement.

D'un autre point de vue, cependant, nous pouvons voir l'importance de la distinction entre l'enseignement et l'apprentissage non pas tant comme une clarification du processus, mais plutôt comme une explication des sujets impliqués dans ce processus. L'enseignement est l'ensemble des actions menées par l'enseignant pour que l'élève apprenne, alors que l'apprentissage est l'ensemble des activités mentales visant à l'acquisition des connaissances que les élèves réalisent, et que l'enseignant exige des élèves, à travers son enseignement.

En outre, la séparation des termes enseignement et apprentissage nous permet de rappeler que, bien que les études menées ces dernières années dans le domaine pédagogique, psychopédagogique et socio-anthropologique sur le thème de la scolarisation se soient concentrées sur le processus, la scolarisation prend tout son sens si l'on n'oublie pas les objets du processus lui-même, à savoir les contenus, les connaissances, les compétences, les valeurs éducatives dont l'enseignement est un moyen. Réfléchir sur le terme "enseignement", c'est donc réfléchir sur les contenus que l'enseignement entend véhiculer et sur les formes pédagogiques que l'enseignement peut prendre. Aux méthodes didactiques (aujourd'hui, comme nous l'avons dit, très argumentées) s'ajoute le contenu de l'enseignement qui est l'autre terme avec lequel les enseignants et les écoles doivent se mesurer. Nous ne devons pas oublier, d'autre part, que le contenu de l'enseignement et la méthodologie ne peuvent être considérés comme indépendants l'un de l'autre. Le contenu de l'enseignement influence l'enseignement : les méthodes d'enseignement différeront dans une certaine mesure lorsque l'objectif de l'enseignant sera, par exemple, l'acquisition par ses élèves de l'acquisition des notions de base de la théorie des ensembles, par exemple, que lorsque l'objectif est la connaissance de la période historique des croisades. Le débat sur le processus d'enseignement-apprentissage, qui, comme nous tenterons de le faire, a été mené dans le cadre d'un programme de formation.

Le débat sur le processus d'enseignement-apprentissage qui, comme nous tenterons de l'expliquer, vise à dépasser une vision transmissive de l'enseignement et de

l'apprentissage pour privilégier au contraire une lecture de construction relationnelle et de participation entre l'enseignant et les élèves, doit tenir compte des contraintes représentées par les contenus d'apprentissage qui doivent être réalisés en fonction des programmes et des objectifs éducatifs et formatifs que l'école poursuit. Sans cette prise de conscience, il y aurait un risque d'émettre des hypothèses sur des modèles d'enseignement purement théoriques, incapables de répondre aux besoins de la réalité et donc inutiles dans le travail quotidien des enseignants.

3.3.2 *La conception objectiviste : modèle transmissif de l'enseignement*

La vision processuelle, sociale et contextuelle du constructivisme (que nous assumons dans cet article) s'est affirmée dans le domaine des théories de l'enseignement et de l'apprentissage depuis les années 80, comme un modèle alternatif à ceux soutenus par les conceptions que Mertens définit comme objectivistes, selon lesquelles l'enseignement est réductible à la transmission de connaissances et l'apprentissage à l'acquisition relative, mécanique.

Il est essentiel de partir de ces dernières conceptions, non seulement pour une reconstruction historique des théories sur le sujet, mais aussi parce que le modèle transmissif de l'enseignement est encore assez répandu comme croyance, c'est-à-dire comme théorie implicite détenue par de nombreux enseignants. Pour le modèle transmissif, l'enseignement est un processus consensuel de transmission d'informations d'un sujet compétent à un autre qui ne l'est pas.

Selon Rizzardi, la diffusion relative dans les écoles, au niveau de la théorie implicite, du modèle transmissif de l'enseignement est à considérer également à la lumière de deux "lieux communs" fonctionnels à ce modèle : le premier lieu commun est de « croire que l'enseignement est un "art", une sorte de vocation pour quelques-uns, une capacité innée [120]».

En ce sens, l'enseignement serait une dotation subjective de l'enseignant, une compétence difficile à acquérir, une attitude innée dans certaines matières et limitée, voire absente dans d'autres. « Maintenant, celui qui possède "l'art d'enseigner" est celui qui sait mettre en œuvre la manière correcte de transmettre les connaissances liées à sa discipline, de sorte que l'enseignement soit suivi de l'apprentissage[121] », tandis que celui qui ne possède pas cet art inné ne pourra jamais devenir un bon enseignant. La conséquence

[120] Rizzardi C., *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca,* La Nuova Italia, 1997, p. 59
[121] Ibidem

est que la possibilité de créer des processus de formation des enseignants, ainsi qu'une étude de la didactique en tant que méthodologie d'enseignement.

De là découle un second lieu commun, aujourd'hui encore plus répandu que le premier, pour lequel il suffit de connaître et posséder un système de connaissances, afin d'être en mesure d'enseigner ces mêmes connaissances. L'enseignement est ainsi réduit à la simple transmission d'informations., et l'on suppose que le processus par lequel cette information est transmise de l'enseignant aux élèves se produit naturellement. Si l'enseignement n'est que la transmission consensuelle de contenus, le bon enseignant sera aussi proche que possible d'un spécialiste des matières qu'il ou elle enseigne, tandis que les compétences liées à la manière d'enseigner seraient présumées. Ce deuxième lieu commun implique en fait le principe qu'une méthodologie d'enseignement n'est pas nécessaire, puisque cela serait implicite dans les connaissances de l'enseignant lui-même.

Bien qu'aujourd'hui la recherche pédagogique et didactique soit loin de considérer l'enseignement comme une l'art simple que les personnes douées ont par nature, et le fait que pour enseigner il suffit de connaître les contenus de ce qui est enseigné, nous pouvons lire dans de telles conceptions, que Rizzardi rejette en termes de "lieux communs", un écho plus loin. De telles conceptions peuvent être interprétées à la lumière d'une simplification, que l'on peut peut-être définir comme naïve, de la théorie gentillette de l'actualisme, qui définit l'éducation comme un pur acte de communion d'esprits (celui du maître et ceux des élèves).

Gentile, dans son *Résumé de la pédagogie*, avait rejeté la pédagogie et la didactique en tant que méthodes d'enseignement : la méthode n'est pas pour Gentile une forme dans laquelle un certain contenu doit être abandonné, elle est la forme même du contenu. La méthode d'enseignement d'un théorème est donc le théorème lui-même, tel que l'enseignant l'expose et le démontre. Gentile parle de "méthode vivante" « comme de ce qui ne précède pas l'acte éducatif, mais l'accomplit » : la seule méthode est celle dans laquelle « le maître unit un moment de sa vie spirituelle à un moment de la vie spirituelle de l'élève ».

Enseigner dans cette perspective devient donc une "relation spirituelle", en vertu de laquelle la connaissance est transmise aux élèves sans aucune sorte de médiation instrumentale ou technique didactique. De ce point de vue, l'actualisme peut être interprété comme le fondement théorique de la centralité de la figure de l'enseignant et de l'enseignement comme pure transmission.

3.3.3 *Les hypothèses théoriques du modèle transmissif*

Selon Mertens le modèle transmissif peut être rattaché à la conception objectiviste, tandis que le modèle opposé, que l'on peut appeler le modèle interactif, peut être placé dans la conception constructiviste. Conformément à ce que a proposé dans le domaine de la méthodologie de la recherche sociale, pour, ces conceptions générales répondent à différentes hypothèses sur la réalité ; sur la possibilité de connaître cette réalité ; sur la manière d'opérer sur cette connaissance. En d'autres termes, ces conceptions "ont, plus ou moins consciemment, une triple nature :

- ontologique, ou la nature de la réalité et du connaissable.. ;
- épistémologique, ou la nature de la connaissance et des relations entre le connaisseur et le connaissable ;
- méthodologique, ou la démarche (plus ou moins systématique) d'investigation et d'apprentissage [122]».

La conception objectiviste, à la base du modèle transmissif d'enseignement, présuppose, du point de vue ontologique, l'existence d'une réalité extérieure, une réalité qui existe en elle-même (out there), guidée par des lois et des mécanismes immuables. C'est en substance la position du réalisme, selon laquelle le monde consiste en une totalité déterminée d'objets dans des relations déterminées, il n'y a qu'une seule description vraie du monde, pour laquelle la vérité consiste en une forme de correspondance.

Epistémologiquement, cette réalité est objectivement connaissable : c'est-à-dire que la connaissance du réel ne dépend pas du chercheur (ou en général du connaissant), puisqu'une dualité indépendante entre connaissant et connaissable est présupposée. Par conséquent, une connaissance objective, décontextualisée et universellement valable est possible.

Enfin, sur le plan méthodologique, ce type de conception donne lieu, d'une part, à une recherche rationaliste visant à étudier la linéarité cause-effet des phénomènes, dans laquelle le connaissant reste extérieur et sans rapport avec la substance des phénomènes étudiés ; sur le plan de la pédagogie, cette conception implique une vision de l'apprentissage « exclusivement réceptive, parfois mécanique, et dans un enseignement traditionnel, ex

[122] Varisco B. M., Grion V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, UTET, Torino, 2000, p. 3

cathedra, considéré comme la transmission exclusive de connaissances et de compétences [123]».

La lecture que Newman propose des présupposés à la base du modèle transmissif de l'enseignement n'est pas très différente de celle de Mertens. Selon cet auteur, cette conception repose sur trois prémisses trois locaux :

- le sens de la réalité est donné, immuable et indépendant des observateurs et des circonstances. La situation de la classe aux yeux de l'enseignant est donc présentée comme évidente, et ne nécessite pas d'interprétations continues, ni de lectures d'autres points de vue. La compréhension du contexte de la classe ne dépend donc pas du point de vue de l'enseignant (qui peut être considéré comme objectif), ni n'est perturbée par les singularités des élèves ; la tâche de l'enseignant est la transmission des contenus, celle des élèves leur acquisition : la situation de classe est structurée strictement pour cette rencontre d'objectifs.
- La réalité est constituée d'unités distinctes qui peuvent être isolées et indépendantes les unes des autres. L'enseignant peut donc faire abstraction des contextes extérieurs à celui dans lequel il opère : en préparant son enseignement, il peut ne prendre en considération que le contexte spécifique dans lequel il travaille avec ses élèves, en supposant qu'il sera perçu de la même manière par tous ;
- la réalité peut être connue dans sa totalité, si chacun de ses éléments constitutifs est compris ; cette dernière prémisse présentée par Newman complète les précédentes. Selon ce chercheur, le fait que la réalité soit "objectivable" (première prémisse) et "décomposable" (deuxième prémisse) implique qu'il est possible de la saisir entièrement par un processus "analytique", qui ne porte pas préjudice à la compréhension de l'ensemble, mais, au contraire, la rend possible. Comme on peut le voir, cette vision exclut donc à la fois une conception de type gestaltiste, pour laquelle "le tout est plus que la somme des éléments", que la somme des parties", ou une perspective systémique dans laquelle les éléments s'ajoutent en forme dynamique et changeante, les relations entre eux.

[123] Ibidem, p. 9

Selon le modèle transmissif de l'enseignement, le seul interprète de la réalité, qui est donc chargé de sa gestion, est l'enseignant. Toute la responsabilité du processus scolaire repose sur l'enseignant. Il s'agit d'une approche centrée au sens traditionnel sur cette figure, comme si l'enseignant était le seul sujet actif dans la classe : on légitime ainsi un rôle d'enseignant directif et dominant, seul moteur des activités de l'école. Le type de relation que l'enseignant entretient avec les élèves est donc à sens unique : le sens de la relation est toujours du premier vers les seconds, qui sont placés comme des éléments passifs du processus. À la base de ce type d'enseignement, explique, « il y a l'hypothèse que la relation enseignant-apprenant est linéaire et conséquente, comme la relation donnant-donnant, et que tout dépend de l'enseignant (la transmission des contenus, le climat qui s'instaure dans la classe, l'ordre et la discipline...) [124]».

Ce modèle d'enseignement est en fait insuffisant car il n'explique pas ce qui se passe dans la réalité de la classe. L'idée de l'enseignant comme seul responsable et seul sujet actif du processus d'enseignement-apprentissage semble inadaptée à la réalité. Déjà à un premier niveau d'analyse, nous nous rendons compte que même si l'enseignant a un rôle institutionnel qui lui permet d'établir les activités et l'évaluation des résultats, il ne peut cependant pas agir indépendamment du contexte de la classe, et doit en effet continuellement adapter ses intentions et ses actions au contexte avec lequel il interagit, un contexte qui est principalement constitué d'élèves. Les déplacements vers l'extérieur sont alors aussi les attentes des familles des élèves, les exigences de la communauté dans laquelle l'école est située, les directives réglementaires auxquelles l'enseignant doit répondre. En outre, dans une perspective encore plus large, l'enseignant est également orienté par le débat pédagogique en cours et le climat culturel et politique. Cela signifie que la réalité à laquelle l'enseignant doit continuellement se référer ne peut être considérée comme donnée une fois pour toutes de manière définitive (comme cela est présupposé au contraire, selon Mertens et Newman, dans le modèle transmissif), étant donné que les variables qui interviennent dans les processus d'enseignement sont beaucoup plus nombreux qu'on ne le pense généralement.[125]

---

[124] Ibidem, p. 60

[125] De cette façon, les trois prémisses théoriques sur lesquelles, selon Newman (comme nous l'avons vu), le modèle transmissif de l'enseignement serait fondé, se mettent en place : en opposition à la première prémisse, la réalité n'est pas définitivement donnée, ni immuable et indépendante des sujets qui la composent et des sujets qui la composent.
En opposition à la première prémisse, la réalité n'est pas définitivement donnée, ni immuable et indépendante des sujets qui la composent et qui peuvent l'affecter ; en fait, elle dépend au moins des singularités des apprenants, des influences des contextes externes (contrairement à ce qui est supposé dans la première prémisse) et sur les relations qui s'établissent à la fois à

Il est possible de convenir que, d'une manière générale, l'objectif de l'enseignement est l'apprentissage. On ne peut cependant pas confondre objectif et résultat - c'est là l'essentiel -. L'enseignement n'est pas synonyme d'apprentissage : l'apprentissage est une activité de l'élève, que l'enseignant doit certes soutenir et faciliter au mieux, mais qu'il ne peut déterminer selon un paradigme linéaire de cause à effet (Bruner, 1997). A l'inverse, une conception déterministe, selon laquelle les stimuli de l'enseignant génèrent mécaniquement l'apprentissage des apprenants, apparaît réductrice car elle ne tient pas compte de tout ce qui n'est pas directement lié à l'action de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, comme les activités et caractéristiques propres des apprenants et l'influence changeante, telle que conçue par Bronfenbrenner des différents niveaux contextuels.

De plus, la vision déterministe est quelque peu contradictoire en soi. A y regarder de plus près, elle repose sur le passage d'une corrélation à un principe de causalité : de la corrélation, même si étroite, entre l'enseignement et l'apprentissage (et du fait observable que le second découle du premier), au principe de causalité simple, selon lequel l'enseignement détermine l'apprentissage. En d'autres termes, il ne suffit pas de constater que l'apprentissage vient après l'enseignement pour pouvoir affirmer que ce dernier " détermine " l'apprentissage, que le second "détermine" le premier (au sens où il en est la cause suffisante et nécessaire). Nous sommes dans l'application du principe selon lequel le post hoc implique le propter hoc : l'idée que le processus d'apprentissage est déterminé uniquement par l'action de l'enseignant.

Cette lecture, en plus d'être inadéquate et épistémologiquement excessive, est également contradictoire. Les arguments qui visent à faire valoir que la détermination du processus d'enseignement-apprentissage dépend de manière déterministe de l'action, peuvent également être utilisés pour affirmer le contraire.

Ce sont alors les élèves qui peuvent être considérés comme les sujets déterminants de ce qui se passe en classe, puisque « même dans les contextes les plus directifs, bien que ce ne soit pas de manière totalement explicite et évidente, les apprenants influencent activement le processus d'enseignement et d'apprentissage, en déterminant le succès ou l'échec de l'enseignant lui-même[126]».

l'intérieur de la classe, et à l'extérieur avec d'autres classes, avec les familles, la communauté et ainsi de suite (relations exclues par la troisième prémisse).

[126] Ibidem, p. 61

Les sujets qui "construisent" (terme qui, comme nous le verrons, est utilisé par opposition à "déterminer") l'apprentissage, en dehors des logiques rigoureusement déterministes, sont au contraire au nombre de deux : l'enseignant et les élèves, compris à la fois comme un groupe-classe et en fonction de leurs individualités et de leurs relations entre pairs. Mehan explique bien cette réciprocité des agents dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Voir "dans l'ordre social" qui se crée dans la classe l'espace relationnel dans lequel seul est possible, il explique que « les étudiants, comme les enseignants, ont des objectifs qu'ils aimeraient poursuivre (...) et, comme les enseignants, ils utilisent les "autres" et leurs environnements comme contextes pour atteindre ces objectifs. La présence simultanée des projets des élèves et des projets des enseignants suggère que la salle de classe doit être considérée comme une activité sociale complexe dans laquelle les enseignants et les élèves s'influencent mutuellement et assemblent en collaboration leur ordre social [127]», ce qui donne naissance à l'aboutissement de ce processus relationnel : l'enseignement-apprentissage.

3.3.4 *La conception constructiviste : hypothèses théoriques*

Les considérations critiques sur le modèle transmissif de l'enseignement mentionnées ci-dessus aident à mieux comprendre un modèle alternatif, que nous pouvons qualifier d'interactif, mais que d'autres auteurs définissent d'une manière différente, comme modèle émancipateur, ou encore interprétatif ou constructiviste. Les noms correspondent aux différentes nuances conceptuelles attribuées par les différents auteurs, mais, comme Mertens affirme, l'aspect significatif est que toutes ces conceptualisations donnent naissance à une modèle d'enseignement qui s'oppose au modèle transmissif, et qui peut être rattaché non pas à la conception objectiviste mais à une conception générale constructiviste.

Comme la conception objectiviste, la conception constructiviste peut aussi être analysée selon de nature ontologique, épistémologique et méthodologique.

- D'un point de vue ontologique, la conception constructiviste ne postule pas l'existence externe de la réalité, mais part de l'idée que la réalité prend un sens si elle est comprise du point de vue des sujets qui en font l'expérience. La réalité n'existe pas en soi, mais est une construction sociale, historiquement et contextuellement partagée (Berger et Luckman, 1967).

[127] Mehan H., *L 'etnografia costitutiva*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001, p.119

Il est donc plus approprié de penser non pas à une " réalité unique " mais à des " réalités multiples ", « fondées sur l'expérience et socialement partagées, locales et spécifiques, dépendant, dans leur forme et leur contenu, des personnes ou des groupes qui les produisent. (...) Ontologiquement, [une telle conception] croit en des réalités multiples distribuées à travers les contextes sociaux, politiques, culturels, économiques, ethniques, de genre et de l'invalidité[128] ».

- Sur le plan épistémologique, la conception constructiviste renverse la dualité comprise comme l'indépendance entre le connaisseur et le connu pour affirmer une telle interdépendance entre l'enquêteur et l'enquêté que « les résultats sont littéralement la création du processus d'interdépendance entre les deux [129]». La connaissance est le produit d'une construction active du sujet, elle est localement située et prend place à travers des formes de collaboration et de négociation sociales. La perspective à partir de laquelle nous pouvons considérer la connaissance ainsi comprise, écrit De Mennato, est « celle de la participation et de l'interprétation dans laquelle le sujet et l'objet sont inséparablement mélangés[130] ».

Comme l'affirment Santoianni et Striano, « connaître ne signifie pas observer la réalité en la reflétant, découvrir des relations, des lois, des connexions, collecter des informations à son sujet, mais cela signifie, au contraire, construire des hypothèses interprétatives de la réalité qui soient valides et fiables afin de se mouvoir dans les configurations expérientielles différentes et variées que nous rencontrons au cours des processus de formation dans lesquels nous sommes impliqués[131] ».

- En termes méthodologiques, la conception constructiviste se concrétise par l'adoption de méthodologies de recherche principalement qualitatives, plaçant la dimension herméneutique et dialectique au centre, puisque la connaissance n'est pas à découvrir dans les objets, mais à construire dans les significations attribuées par les sujets à la réalité. En termes de méthodologie d'enseignement, cette vision implique une idée de

[128] Varisco B. M., Grion V., ibid., pp. 6-7
[129] Ibidem, pag. 6
[130] De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori Editore, Napoli, 1999, p. 12
[131] Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Edizioni Laterza, Bari, 2003, p. 72

l'apprentissage non pas comme une simple acquisition de connaissances transmises par l'enseignant, mais comme un processus réciproque et dialectique dans lequel l'enseignant et les élèves construisent l'apprentissage de manière relationnelle et contextuelle.

Il existe des différences significatives entre les deux conceptions (objectiviste et constructiviste). Les prémisses fondamentales à partir desquelles la conception constructiviste évolue sont très différentes des présupposés de la conception objectiviste. En reprenant la lecture proposée par Newman, les prémisses de la conception constructiviste seraient au nombre de trois :

- « la réalité est inséparable des individus qui la construisent ». Une donnée objective ne peut être supposée significatif en soi. La réalité n'est pas un "objet" que l'on peut séparer des sujets qui contribuent à la construire, et le sens qu'il prend est toujours lié aux sujets étant une attribution relationnelle et sociale. La détermination de la réalité est liée au point de vue de l'observateur et à l'ensemble des les circonstances (internes et externes) qui influencent les sujets de l'action proprement dite, comme les différentes individualités, le climat de classe, les objectifs des institutions, les relations avec les familles etc ;
- « la signification d'une situation est déterminée par la situation elle-même". Le sens est également contextuel et relationnel. Dans le travail en classe, elle doit donc être construite et entretenue, et c'est la tâche de l'enseignant d'essayer de faire en sorte que les élèves partagent le sens du travail éducatif et didactique qu'il favorise. En même temps, cela implique que la signification d'un processus scolaire ne doit pas être considérée comme acquise d'un seul point de vue, comme, par exemple, la congruence de ce processus avec les objectifs de l'institution ;
- « la connaissance est le produit de notre contact permanent avec le monde[132] ».L'apprentissage des élèves n'est pas déterminé par l'enseignant et ne se fait pas tout seul, mais il est le résultat des relations complexes que l'écolier entretient avec le "monde", dont, dans le cas de l'apprentissage scolaire, l'enseignant (et sa direction pédagogique et didactique) est l'une des composantes les plus importantes. Les principes et les prémisses

[132] Newman J. M., *Learning to teach by uncovering our assumptions,* Language Arts, 64, 7: 727-737, in Rizzardi C., ibid., pag. 61

théoriques sur lesquels repose le constructivisme ne sont pas exempts de critiques et d'aspects problématiques. Le danger est essentiellement de glisser vers un relativisme absolu, où la connaissance n'a plus aucune base objective[133].

L'approche constructiviste est particulièrement utile en termes de recherche qualitative et à clarifier la dimension de processus des phénomènes, comme celui auquel nous traitons de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce sont les raisons pour lesquelles l'approche constructiviste est aujourd'hui celle-ci la plus suivie dans le débat sur les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage.

La vision constructiviste du processus d'enseignement-apprentissage implique une conception du rôle de l'enseignant qui est sensiblement différente de celle qui émerge du modèle transmissif. L'enseignant n'est plus compris comme le seul sujet actif du processus d'enseignement et d'apprentissage, légitimé à un rôle directif et à une nécessaire autoréférentialité.

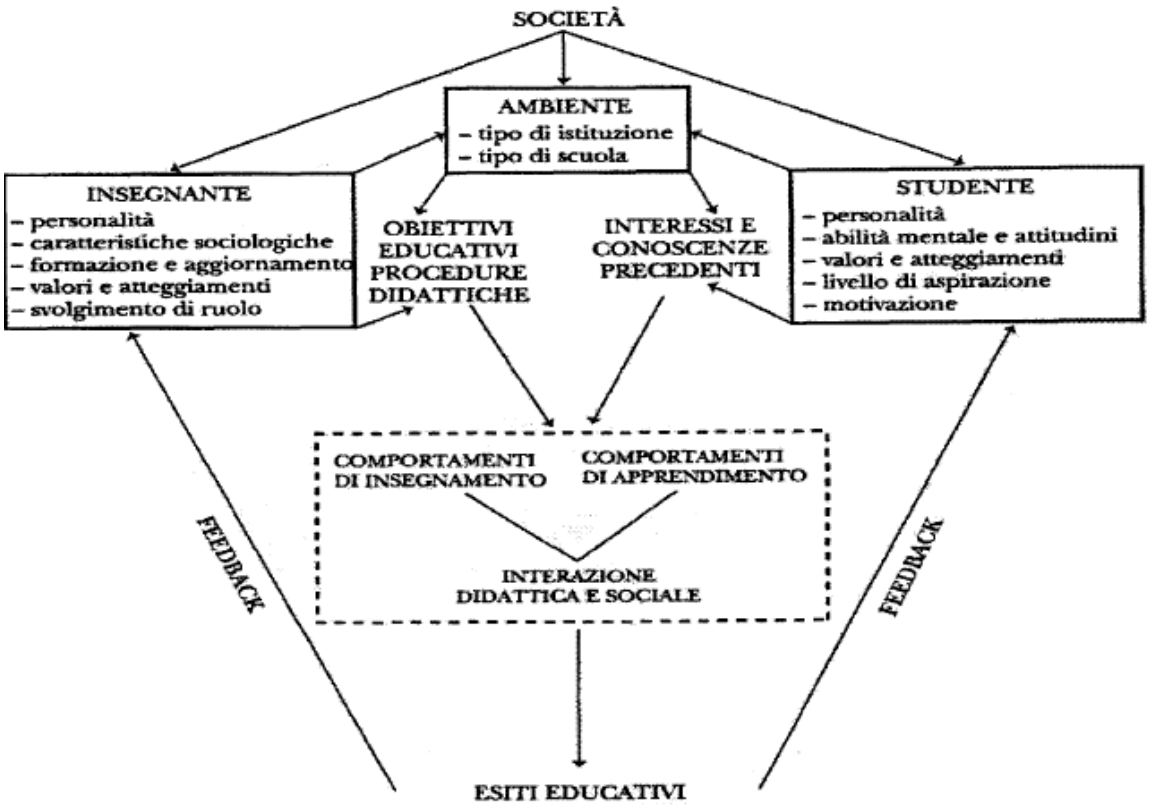
Selon le modèle interactif de type constructiviste, l'enseignant se met au service de l’apprentissage, en fonction des objectifs des programmes et des buts de l'établissement d'enseignement, ainsi que la réalisation de la personnalité et de la socialité des élèves. C'est un enseignant qui tente de combiner la dynamique relationnelle de la classe avec la connaissance de l'individualité affective et cognitive de chaque élève, afin de pouvoir

[133] Ce type de problème est lié à la dimension ontologique postulée par le constructivisme. Le constructivisme oppose le réalisme (pour lequel la réalité existe en soi -hors de soi- selon des relations déterminées) à un relativisme ontologique selon lequel, comme l'affirme Corbetta, « le monde connaissable est celui des significations attribuées par les individus », de sorte que "ces réalités construites varient en forme et en contenu entre les individus, les groupes, les cultures" (Corbetta P., *Metodologia della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 21). La connaissance, selon cette vision, a donc un caractère contextuel et social, car elle naît du partage des significations attribuées aux expériences (quotidiennes, de recherche, etc.). Comme l'écrit Sorzio, « cette approche radicale de la connaissance en tant que fait social rend difficile le traitement conjectural [et] douteux de ses affirmations sur les faits du monde (physique et mental d'autrui) (en traitant les positions de la recherche comme des potentiellement faux, incomplet, non pertinent). » En d'autres termes, si l'on affirme un constructivisme extrême pour lequel pour lequel la connaissance est comprise comme une "construction intégralement sociale", on ne dénoue pas le nœud problématique par lequel pour laquelle « prétendre que quelque chose n'est que socialement construit conduit à la conclusion que la connaissance a une nature contingente » (Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova, 2002, p. 37-38). Un constructivisme extrême s'oppose donc à une vision constructiviste plus problématique, dont les principes fondamentaux doivent être acceptés, tout en sachant que même la position constructiviste n'est pas définitive et exempte de critiques.

adapter son action pédagogique de manière optimale. En d'autres termes, il s'agit d'une approche une approche "décentralisée" de l'enseignement, qui met en avant la personne (de l'élève et de l'étudiant) et qui, en raison de l'importance de l'éducation et de la formation, ne peut pas être considérée comme une fin en soi : cela tient compte du contexte familial, scolaire et socioculturel dans lequel s'inscrit l'enfant. Cette décentralisation ne diminue pas la responsabilité de l'enseignant, mais, en la plaçant en dehors d'un paradigme simpliste de la relation de cause à effet, il la contextualise dans la complexité des relations directes et indirectes auxquelles le résultat du processus d'enseignement et d'apprentissage est lié. On pourrait même dire plus qu'être réaliste et concrète, cette conception est encore plus valorisante.

3.3.5 *Deux modèles d'enseignement et d'apprentissage*

L'idée d'un enseignement interactif et décentralisé est déjà bien mise en évidence dans un modèle d'enseignement élaboré par Pontecorvo en 1974. Selon ce modèle, dans l'interaction didactique et sociale qui a lieu dans la salle de classe, les comportements d'enseignement et d'apprentissage s'influencent mutuellement, donnant lieu conjointement au résultat éducatif.



Le modèle du processus d'enseignement de Pontecorvo (1974, p. 150)

En entrant un peu plus dans le détail du modèle proposé par Pontecorvo, nous pouvons voir que le point de départ que l'auteur pose est la société, dont dépendent les trois variables : l'enseignant, l'élève et l'environnement.

- L'enseignant est responsable d'une série de facteurs de caractérisation, comme la formation et les jeux de rôle, tout comme l'étudiant est désigné... les capacités mentales et la motivation. Les facteurs de la personnalité sont communs aux deux, les valeurs (points de référence individuels et sociaux), et les attitudes (comprises comme l'expression des valeurs personnelles).
- Par environnement, le modèle entend celui dans lequel l'enseignant et l'étudiant interagissent, et comprennent à la fois le type d'institution (le système scolaire) et le type d'école (les cours suivis et les matières enseignées).

Rizzardi explique ainsi la manière dont, selon le modèle de Pontecorvo, les comportements d'enseignement et d'apprentissage se construisent dans la salle de classe : « à partir de l'interaction des caractéristiques de l'enseignant avec les exigences spécifiques de l'environnement lui-même, dérivent les objectifs éducatifs et les procédures didactiques, qui définissent le "quoi" à enseigner (compétences) et la "manière" de l'enseigner, qui déterminera à son tour la qualité de l'enseignement, ce que l'enseignant fait et dit en classe (méthodes, moyens, procédures, style de communication, etc.) De la rencontre entre l'élève et l'environnement naissent les intérêts (ce qui attire le plus son attention), qui dépendent aussi des connaissances antérieures (la base de notions à travers laquelle l'élève affronte les nouvelles connaissances, en faisant des comparaisons et des analogies). Les intérêts et les connaissances se traduisent par les comportements d'apprentissage (la façon dont l'apprenant se comporte en classe, comment il manifeste son intérêt et profit)[134] ».

Dans l'interaction sociale de la classe, les comportements d'enseignement et d'apprentissage se rencontrent, donnant lieu à ce que Pontecorvo appelle des résultats éducatifs. Les résultats éducatifs du processus d'enseignement-apprentissage ne sont que partiellement vérifiables par l'enseignant car ils par l'enseignant car, dans l'ensemble, elles consistent en l'évolution de la culture et du comportement de l'élève, et parce que cette modification dépend également du contexte dans lequel l'activité de la classe se déroule (contexte

[134] Rizzardi C., ibid., pp. 5-6

institutionnel, familial, socioculturel, etc.). Enfin, le modèle prévoit une ouverture continue du processus d'enseignement, car celui-ci ne s'arrête pas par les résultats finals.

Ces derniers, en effet, impliquent un retour d'information tant pour l'enseignant que pour les élèves, ce qui a une incidence sur la poursuite de l'interaction en classe.

Le modèle proposé par Pontecorvo, ainsi que d'autres modèles sur l'interaction didactique (comme, par exemple, le modèle avancé dans les mêmes années par Dunkin et Biddle 1974), souligne que l'enseignement et l'apprentissage sont des processus sociaux, c'est-à-dire des parcours construits rationnellement par les enseignants et les étudiants (selon une perspective dialogique et non déterministe) dans un contexte culturel. De plus, le processus d'enseignement-apprentissage s'inscrit dans des contextes plus larges qui concernent le type d'école et d'institution, la famille et la communauté de référence, mais aussi la société dans son ensemble, dans ce que Bronfenbrenner définit comme le macrosystème.

En ce sens, l'interculturalité entre dans l'école non seulement comme une finalité pédagogique, mais aussi, pourrait-on dire, "par la force", étant donné que l'école n'est pas une institution étrangère. L'école n'est pas une institution étrangère au contexte social, mais en est finalement l'expression. Et aujourd'hui, comme nous l'avons vu, le contexte social est de plus en plus multiculturel.

Dans les années 60, la préoccupation des modèles centrés sur la perspective constructiviste était la récupération des dimensions relationnelles et contextuelles de l'apprentissage. Des dimensions de l'apprentissage qui semblent aujourd'hui aller de soi, mais qui, à l'époque, étaient négligées tant en théorie qu'en pratique. La lecture actuelle de ces modèles, comme celle juste décrite par Pontecorvo, doit donc être faite à la lumière de cette préoccupation.

Un approche constructiviste, en tout cas, aide à comprendre la manière dont les objectifs de l'école, en affirmant que les objectifs éducatifs et le contenu de l'enseignement ne peuvent pas être simplement transmis, mais doit être activement construit dans la relation entre l'enseignant et les élèves, et que dans ce processus, un rôle non négligeable est joué par les influences contextuelles telles que celles de l'enseignant. À cet égard, il convient de s'attarder brièvement sur l'un des modèles récents qui le plus largement accepté par les universitaires : le modèle des communautés d'apprenants" (Communauté

d'apprenants : CoLs49[135]) par Brown et Campione (1994). Selon les chercheurs de Berkeley, une communauté d'apprentissage est un environnement particulier de recherche coopérative qui, en prenant pour modèle les communautés scientifiques, rend problématique la réflexion sur la connaissance et la mutualisation des savoirs comme principe inspirateur de toute activité. Comme indiqué par Calvani (2000), les principes inspirateurs des CoLs peuvent être résumés en quelques points :

- l'apprentissage n'est pas une action passive de réception, mais a une nature profondément active ;
- La métacognition joue un rôle stratégique dans l'apprentissage, à savoir la conscience et la compréhension de ses propres processus cognitifs, pour un apprentissage conscient et intentionnel et une pratique réflexive continue (personnelle et partagée) ; la présence de plusieurs zones de développement proximal enrichit la communauté de rôles, des sujets experts, des ressources, et en même temps stimule le développement de ces postes. Le concept de "zone de développement proximal", qui est au cœur de nombreux modèles constructivistes, est clairement d'origine vygotskienne. Pour Vygotsky, le proximal de développement est « la distance entre le niveau actuel de développement tel que déterminé par la résolution autonome de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé ainsi que par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec ses pairs plus compétents [136]»;
- le travail des CoLs est fondé sur une base dialogique : sur des discours partagés, des connaissances communes, des significations et des définitions négociées, de l'appropriation des idées ;
- les CoLs sont soutenus par la légitimation des différences, une légitimation qui, en même temps, contribuent à obtenir. Légitimation des différences signifie écouter et respecter la diversité, créer une identité communautaire fondée sur la diversité des personnalités et des contributions.

[135] Récemment, Brown et Campione ont proposé une mise à jour du modèle CoLs pour développer la dimension du deuterolearning (apprendre à apprendre), sans toutefois modifier le cadre théorique en substance : cette mise à jour est définie par les auteurs comme FCL (Fostering Communities of Learners - Brown, 1997).

[136] Vygotskji L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980, p. 127

- une CoLs est une communauté de pratique avec de nombreux rôles qui se chevauchent, un sens de la communauté avec des valeurs partagées, une autonomie curriculaire avec ses propres espaces de choix, une communauté qui se réalise au-delà des murs de la classe (Varisco et Grion, 2000) ;

- l'apprentissage est contextualisé et situé, selon les modalités vues plus haut, dans le sens où la c'est-à-dire que les activités visent toujours un objectif sur lequel repose un partage commun ; la théorie et la pratique sont toujours contextualisées dans "l'action", à l'intérieur duquel un jeu de rôle dynamique est encouragé, où les sujets sont des experts, des débutants, des enseignants, etc.

L'environnement éducatif des CoLs tente de répondre à ces principes. Selon l'explication de Calvani, il est donc considéré « comme une intersection virtuelle des zones de développement proximal dans lesquelles un éventuel échafaudage (scaffolding) est prévu pour stimuler, orienter de diverses manières, en laissant toutefois une large place à la responsabilité autonome du sujet ; les participants se déplacent ainsi sur des chemins différents et à des vitesses différentes, dans un climat de partage et d'échange mutuel ; la participation est toujours basée sur la négociation et la renégociation situées du sens dans le monde[137] »

3.3.6 *Enseignement-apprentissage selon la conception constructiviste*

L'enseignement d'un point de vue constructiviste est mesuré par une idée complexe de l'apprentissage : comme le disent Santoianni et Striano, « apprendre ne signifie pas assumer des informations précédées et des connaissances structurées selon des paramètres universellement donnés, mais construire et/ou déconstruire des structures de connaissances personnelles sur la base d'hypothèses interprétatives particulières de la réalité[138] » et du partage social des significations. Pour cette raison, l'enseignant doit continuellement se mesurer à ses interlocuteurs pour pouvoir les guider vers l'acquisition des contenus et des objectifs éducatifs du processus d'apprentissage. Ainsi que des caractéristiques qui lui sont déjà attribuées (processuel, social, négociation et

[137] Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie,* Carocci, Roma, 2000, p.81
[138] Santoianni F., Striano M., op. cit., 2003, p. 74

participation), l'apprentissage scolaire constructiviste, selon Varisco et Grion, est également défini comme étant ancré et génératif, flexible et significatif.

L'apprentissage ancré est réalisé par l'utilisation de situations problématiques authentiques en rapport avec la vie des élèves et nécessitant des compétences et des aptitudes que les élèves ont l'habitude de mettre en œuvre dans la vie quotidienne. Selon Resnick, une cause de l'échec scolaire de nombreux élèves se trouve également dans le type de tâches que l'école propose. De nombreux enfants qui échouent à l'école ne montrent aucune difficulté dans l'apprentissage de la vie réelle en dehors de l'école. Selon le psychopédagogue américain, cela est dû au fait que l'école favorise les activités individuelles, de type exclusivement mental, symboliques et basées uniquement sur des principes généraux. L'école pourrait alors réfléchir à des méthodologies d'enseignement plus efficaces, qui s'appuient sur les ressources de la culture que les élèves maîtrisent déjà et sont plus mieux à comprendre et à développer, sans nuire à la proposition éducative. Pour répondre ainsi à une conception constructiviste de l'apprentissage, l'école devrait proposer un type d'activité qui peut être partagé (en groupes, par le biais de débats, avec la possibilité de différentes propositions), qui prévoit également le recours à la manipulation (pas seulement l'activité mentale pure, mais l'utilisation d'outils, la manipulation des problèmes, de solutions), non pas principalement symbolique mais contextualisée dans l'expérience concrète des étudiants, et, enfin, un type de proposition de formation qui ne vise pas seulement l'apprentissage de principes et de compétences générales, mais qui s'organise autour de domaines particuliers de connaissance, impliquant des pratiques de construction et d'interprétation du sens. Il s'agit d'une approche méthodique, à mettre en œuvre dans la mesure du possible et et dans les limites permises par la nature des disciplines individuelles et par la spécificité des contenus qui sont destinés à être enseignés.

Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage est donc génératif en ce sens qu'il apparaît comme une solution pour problèmes, production et sélection de différentes hypothèses, discussions, approfondissement, réflexions collectives, la génération d'idées et leur application à des problèmes différents mais structurellement similaires, et ainsi de suite. La déclinaison " générative " vise donc à indiquer le fait que l'apprentissage est généré par la participation, le partage et la construction commune de pistes de solution.

L'apprentissage dans une perspective constructiviste doit également être compris comme flexible. La théorie de la "flexibilité cognitive" est née aux Etats-Unis dans les années 90 avec des auteurs comme Spiro et Jens, sur la base d'une série de recherches effectuées avec une technologie hypermédia qui visait à promouvoir une analyse

multidimensionnelle des problèmes et à appliquer les connaissances obtenues à des cas et des contextes différents. Comme l'expliquent Varisco et Grion, à partir des résultats de ces recherches, on suppose que la flexibilité cognitive est une capacité « qui offre à la pensée la possibilité, à travers l'accès à l'analyse de multiples cas d'un même domaine présent dans l'hypertexte, de tracer dans l'esprit d'innombrables parcours cognitifs pour la reconnaissance, la récupération et l'application des connaissances dans des situations toujours nouvelles ou obsolètes, favorisant la capacité essentielle mais problématique de leur transfert [139]». En d'autres termes, selon le principe de flexibilité, il convient de promouvoir un apprentissage capable de se structurer de manière à faciliter la lecture et la résolution de problèmes similaires, grâce à l'habitude d'adopter plus d'un point de vue, de s'ouvrir au dialogue, de construire ensemble des pistes de solution.

Pour être efficace et durable, l'apprentissage en tant que construction doit avoir du sens. Le sens est opposé à un type d'apprentissage mécanique, mnémotechnique et exclusivement abstrait. Les différents auteurs déclinent de manière originale le concept de sens, mais il me semble que celle exprimée par Jonassen peut être considérée comme représentative et partageable dans les différentes perspectives constructivistes. Il identifie dans les trois " C ", construction, collaboration et contexte, les trois domaines où un apprentissage significatif peut avoir lieu, compris comme suit comme active, constructive, intentionnelle, contextualisée, collaborative, conversationnelle et réflexive.

Un dernier aspect qu'il est utile de prendre en considération pour clarifier la perspective constructiviste est l'environnement d'apprentissage. L'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire le lieu (physique et relationnel) où se déroule le processus d'enseignement-apprentissage, acquiert, dans la perspective constructiviste, une articulation et une importance. Alors que selon la conception objectiviste de la transmission de l'enseignement, l'environnement d'apprentissage passe au second plan et est compris comme un simple fond dans lequel se déroule l'action décisive de l'enseignant, dans la perspective constructiviste, l'environnement devient l'objet d'une grande attention. Selon Wilson (1996), les principaux éléments de tout environnement d'apprentissage sont au nombre de deux : l'étudiant et le cadre d'apprentissage. Disons tout de suite que la position de Wilson semble réductrice, car si d'un côté il met au premier plan le sujet de l'étudiant comme partie constitutive de la situation d'interaction, d'autre part il ne

[139] Calvani A., ibid., p. 37

considère l'autre sujet de l'interaction - l'enseignant - que comme un des éléments du cadre[140].

Ce deuxième élément de l'environnement d'apprentissage est bien mis en évidence dans la complexité de ses éléments ; le cadre, en fait, pour Wilson, comprend :

a. un espace physique dans lequel l'action se déroule (par exemple, la salle de classe, la cour, le gymnase) ;
b. un ensemble d'acteurs qui interagissent en son sein (enseignant, étudiants, instructeur, tuteur,experts, etc.) ;
c. un ensemble de comportements convenus ;
d. un ensemble de règles ou de contraintes (qui peuvent être attribuées "d'en haut" ou définies de manière collaborative par les acteurs) pour gérer la pertinence des comportements ;
e.) un ensemble de règles ou de contraintes (qui peuvent être attribuées "d'en haut" ou définies en collaboration par e) les pratiques (tâches et activités) assignées ou convenues
f. des temps de fonctionnement déterminés et répartis ;
g. un ensemble d'outils qui peuvent faire l'objet d'observation, de lecture et d'argumentation (texte, illustration), de la manipulation opérative (comme le pongo et autres matériaux similaires) ou de la manipulation cognitive (par exemple avec la conception et la rédaction d'un journal scolaire);
h. un ensemble de relations entre les acteurs ;
i. un climat déterminé par le type de relations établies et la manière dont les pratiques se déroulent;
j. un ensemble d'attentes et d'interprétations convenues sur le plan conceptuel ;
k. les manières de se comprendre et de se voir (en tant qu'enseignant, en tant qu'élève, etc.) ;
l. les efforts mentaux activés dans les processus d'apprentissage.

Le mérite de cette liste d'éléments est de mettre efficacement en évidence la richesse et la complexité de la notion d'environnement d'apprentissage. D'un autre côté, cette approche me semble sous-estimer le rôle de l'enseignant, le considérant simplement

[140] D'autre part, il faut considérer que Wilson parle d'un contexte d'apprentissage dans le cadre d'un projet qui implique la promotion d'une autogestion étendue de l'apprenant et l'utilisation de technologies d'apprentissage alternatives et autogérées.

comme l'un des nombreux éléments qui composent l'environnement d'apprentissage. Au contraire, c'est précisément l'enseignant qui est principalement responsable de cet environnement, tant au niveau de la préparation que de la gestion.

L'enseignant a pour tâche d'imaginer un environnement d'apprentissage optimal, de mettre en place les espaces et les outils, ainsi que de réfléchir aux relations qui seront déterminées, au climat général, à la manière de partager les règles et les activités qui ont été établies celles prévisibles que les participants construiront dans la relation elle-même. Il ne s'agit pas d'une prédisposition définitive, mais, si l'apprentissage est une construction continue, l'environnement dans lequel il se déroule nécessitera également une gestion continue et attentive de la part de l'enseignant, en relation avec les dynamiques qui se créent et en raison des objectifs pédagogiques qu'il propose.

Les éléments de l'environnement, expliquent Varisco et Grion, constituent un "système complexe" dont l'examen « ne doit pas se limiter à une approche analytique des différences des systèmes (mode, condition, sens, etc.) en considérant les changements d'un élément (ou d'une variable) indépendamment de ceux des autres, mais aussi à une approche systémique : l'étude de la "flûte" et celle de l' "orchestre" ne doivent jamais être dissociées [141]».

Même dans cette nécessité d'une lecture globale, il est possible de voir réaffirmée l'importance de la figure de l'enseignant. D'autant plus que la compréhension de l'environnement d'apprentissage, dans une perspective constructiviste, doit être profondément "situé" dans le contexte socio-relationnel de la classe, et personne mieux que l'enseignant lui-même ne peut être un connaisseur d'un tel contexte.

3.3.7 *Approche constructiviste et situations multiculturelles*

Fondamentalement, de la vision constructiviste émergent des éléments importants pour la compréhension du processus d'enseignement et d'apprentissage et pour les possibilités de gestion de l'école par les enseignants, ce qui peut être particulièrement pertinent dans une situation multiculturelle.

Selon cette approche, le concept d'enseignement et d'apprentissage est dynamique et complexe.

De manière synthétique, ce concept peut être indiqué comme étant processuel, interactif, construit dans un contexte social (significatif et partagé) et fortement participatif. Le processus d'enseignement et d'apprentissage doit donc promouvoir le dialogue, le

[141] Varisco B. M., Grion V., ibid., p. 41

respect et la prise en compte des différences comme une condition indispensable. Ce sont les éléments que l'enseignant, dans la promotion des valeurs éducatives et les contenus didactiques, doivent être pris en compte pour un enseignement positif et efficace.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la conception constructiviste n'est pas exempte de critiques et d'erreurs. Le fait que le processus d'enseignement-apprentissage, comme toute autre forme de connaissance, ait une nature relationnelle et contextuelle ne signifie pas qu'il doive ignorer la réalité. Au contraire, la nature relationnelle et contextuelle de ce processus se fonde et acquiert un sens dans les disciplines autour desquelles il se mesure, sur les contenus prévus par les programmes qui doivent être les compétences cognitives et pratiques qui doivent être développées et les valeurs éducatives que l'école poursuit par mandat. Une approche constructiviste équilibrée ne nie pas tout cela, mais s'attache à rétablir la centralité conjointe de l'enseignant et des élèves, l'importance du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent., et de mettre en évidence l'aspect processus de l'enseignement et de l'apprentissage qui se déroule à l'école dans l'interaction et dans la construction partagée de significations.

Comme l'expliquent bien Santoianni et Striano, le constructivisme peut se transformer en « une approche pédagogique qui se concentre essentiellement sur la fonction épistémique jouée par les sujets dans les processus d'enseignement-apprentissage et qui, par conséquent, détermine une redéfinition profonde de la de l'action éducative[142] » par rapport à celle liée à une conception transmissive de l'enseignement.

La redéfinition pédagogique et didactique qu'implique la vision constructiviste, enfin, n'est pas sans conséquences en ce qui concerne la thématique interculturelle. La conception selon laquelle le processus d'enseignement et d'apprentissage est relationnel et dynamique est la preuve que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage approprié pour la promotion de l'éducation interculturelle en raison de ses propres objectifs et de la centralité qu'elle a dans la société et dans la formation de la personne, mais aussi parce que le processus sur lequel elle repose (celui de l'enseignement-apprentissage) est relationnel et dynamique peut, de par sa constitution même, être un vecteur efficace de l'éducation interculturelle. L'activité didactique, comme nous l'approfondirons dans le paragraphe suivant, peut d'une part, être un véhicule de contenus interculturels à travers les programmes des différentes disciplines, d'autre part, si elle est basée sur les relations, sur le respect, sur la recherche de la contribution de chacun et le partage des différences

[142] Santoianni F., Striano M., ibid., p. 81

dont chacun est porteur, elle devient en soi éducative dans un sens interculturel. Comme l'explique Tassinari, une didactique interculturelle se développe également « à travers des méthodologies chargées de potentiel formatif, basées sur la participation directe et intéressée des étudiants à travers la discussion en petits groupes ou collectivement, la comparaison d'idées (...), la collaboration dans l'apprentissage, la réalisation d'investigations, la réalisation d'activités partagées, la connaissance directe de personnes appartenant à des cultures différentes[143] ».

3.4 **Une vision d'écolier compétent**

La conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage a une autre retombée importante pour le discours interculturel : l'apprenant (natif et étranger) n'est plus compris en termes de passivité (comme c'était substantiellement le cas selon le modèle transmissif de l'enseignement), mais il est reconnu comme un participant actif : en ce sens, la lecture constructiviste des processus d'enseignement présuppose d'une certaine manière l'idée d'un élève compétent.

Bien que l'interrelationnalité du processus d'enseignement-apprentissage soit partagée par toutes les théories contemporaines de l'enseignement, dans la pratique du travail scolaire, l'interrelation entre l'enseignant et les élèves dans la production de résultats scolaires est souvent sous-estimée, au profit d'une vision qui peut être ramenée à ce que nous avons indiqué comme le modèle transmissif de l'enseignement, à partir duquel, comme l'affirme Mehan, « on pourrait avoir l'impression que les élèves ne font rien d'autre que de s'adapter passivement au schéma imposé par l'enseignant ». De plus, une telle vision, en réduisant l'apprentissage à une sorte de réception, fait porter la responsabilité de l'échec de l'apprentissage sur les élèves eux-mêmes, puisque « les diverses discontinuités qui se produisent entre la forme interactionnelle et le contenu du comportement scolaire sont interprétées comme un comportement "erroné" des élèves [144]» , c'est-à-dire comme leur réception erronée.

En lisant l'enseignement-apprentissage dans une perspective constructiviste, comme un processus de coopération entre l'enseignant et les élèves, Olson et Torrance affirment

[143] Tassinari G., *Lineamenti di didattica interculturale,* Carocci, Roma, 2002, p. 34
[144] Mehan H., ibid., p. 119

que les élèves doivent être considérés comme des participants actifs dans cette dynamique[145]. .

Une reconsidération du rôle actif des élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage est non seulement plus conforme à la réalité, mais a également des implications importantes. Il permet de se concentrer non seulement sur non seulement sur les compétences de l'enseignant, mais aussi sur les ressources qui peuvent être directement mises en jeu par les élèves eux-mêmes. Les élèves en apprentissage ont une tâche originale et pas simple : comme l'indiquent Bruner, le processus d'apprentissage ne consiste pas à produire des schémas mentaux, mais à développer des récits, elle ne se fait pas dans l'absorption de l'explication mais dans son interprétation (personnelle, relationnelle et contextuelle) et, encore une fois, non pas dans l'assimilation mais dans la construction de la connaissance, qui inclut la compréhension des significations sociales qui situent et contextualisent l'apprentissage.

Dans ce sens, Mehan affirme que des dimensions telles que l'intelligence, la compétence, la capacité, le handicap ne doivent pas être traités comme des objets ou des qualités objectives de l'individu. Dans un autre article, l'universitaire américain affirme que ces dimensions doivent plutôt être comprises comme des processus dynamiques, liés au contexte, construits en collaboration, maintenus mutuellement, ouverts et négociables. Ainsi, par exemple, « les enfants qualifiés de stupides lors d'expériences, de tests et dans le bureau du directeur d'école, pourraient au contraire apparaître intelligents, logiques et expressifs sur le terrain de jeu, chez l'épicier ou à la table du dîner[146] ».

En bref, la capacité ou le handicap ne sont pas des termes absolus qu'un sujet possède ou ne possède pas ; ils sont jugés non pas dans l'abstrait, mais sur la base d'une tâche, d'un contexte, une relation. Pour le chercheur ou l'enseignant, il ne s'agit pas de voir si objectivement chez cet enfant il y a ou non une capacité, mais de considérer si dans une

---

[145] Trop souvent, cependant, selon Olson et Torrance, la recherche et la pratique de l'enseignement traitent implicitement les enfants comme des sujets passifs, de sorte que la relation entre les chercheurs et les enfants (mais aussi, à certains égards, la relation entre les enseignants et les enfants) semble ressembler à celle entre les entomologistes et les insectes. L'éducation, selon ces auteurs, a souvent reflété l'idée que les enfants peuvent être traités comme des insectes.
Les entomologistes du monde de l'enfance seraient alors les experts de l'éducation, les psychologues, les pédagogues et les spécialistes de l'éducation. Ainsi, ces experts observent et décrivent systématiquement leurs "objets" en décidant de leur fournir les stimuli appropriés aux objectifs qu'ils se sont fixés.

[146] Mehan H., *The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues,* dans *Human Development,* 1998, n° 41, p. 249

situation donnée (qui selon Mehan est d'abord relationnelle, et pour Bruner, plus généralement, culturelle) que l'enfant est capable de mettre en les comportements que l'enseignant considère comme positifs et satisfaisants. L'évaluation en se dissociant d'une déclaration qui a été précédemment appelée objectiviste, devrait nées sur la base du processus d'enseignement et d'apprentissage, et tiennent donc compte des conditions (individualité et relationnalité, limites et possibilités) qui ont permis la construction de résultats positifs ou négatifs.

3.4.1 *À la recherche de l'élève compétent*

Le rôle actif des élèves est mis en évidence dans de nombreuses études ethnographiques sur les écoles.

L'enquête ethnographique est née et s'est développée dans le domaine de l'anthropologie, et est aujourd'hui appliquée à différents champs d'investigation, tels que les organisations de travail, les groupes informels (jeunes, "contre-cultures", etc.), les traditions populaires et le folklore, les institutions publiques (bureaux, hôpitaux et autres) et l'école. La recherche ethnographique consiste en une description minutieuse et précise de la situation, en essayant de saisir le point de vue interne des sujets de la situation elle-même par la méthode privilégiée de l'observation participante. Ce type de recherche donne lieu à des descriptions " denses " (*thick*-, comme on les appelle dans le champ méthodologique) de la situation étudiée. Dans le contexte scolaire, ce résultat (au-delà des objectifs spécifiques de la recherche individuelle) se concrétise par des analyses précises de ce qui se passe dans la classe et la manière dont le processus d'enseignement et d'apprentissage se développe. L'analyse minutieuse et "dense" de ces dimensions nous permet de reconnaître chez les élèves des sujets actifs et compétents de l'interaction scolaire, parfois en harmonie avec les objectifs et l'action de l'enseignant, parfois dans une situation d'incompréhension (comme cela arrive souvent dans les réalités multiculturelles, d'autres fois en contraste réel.

C'est sur ce dernier aspect que s'est concentré un courant classique de la recherche scolaire ethnographique, qui a analysé à différents niveaux les mécanismes de " résistance " des étudiants envers les enseignants, entendue comme un refus général ou partiel de ce que l'école propose, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui du contenu, et en termes de règles de participation et de coexistence. Dans certains cas particuliers et problématiques, la non-passivité des élèves se manifeste par une action antagoniste envers les des propositions de l'enseignant, dans des actions réelles de résistance. Nous pourrions citer la recherche de McDermott, même s'il s'agit d'un cas de résistance

extrême et peu commune. La recherche de McDermott entend cependant montrer une lecture positive de la résistance en tant que capacité d'autodétermination, et donc de non la passivité des écoliers. Plus précisément, son étude montre que dans certains cas, « l'échec scolaire devient un objectif du groupe de pairs [147]» c'est-à-dire que, dans certaines circonstances, les élèves agissent de manière autonome et divergent tellement de l'enseignant qu'ils poursuivent des objectifs opposés à ceux qu'il propose. De l'analyse que le chercheur américain fait de l'échec de la communication (c'est-à-dire dans l'interaction sociale enseignant-élèves) dans une leçon de lecture, il en résulte que les enfants appartenant à la minorité noire « apprennent de ne pas lire » comme condition pour obtenir considération et respect au sein du même groupe minoritaire. Ainsi, le fait de ne pas savoir lire ne représente pas un échec aux yeux du sujet "résistant", mais un résultat positif en termes d'acceptation par les autres membres de la minorité à laquelle il appartient.

3.4.2 *Compétences interactionnelles et " élèves compétents "*

Mehan (2001) développe le concept d'élève compétent de manière particulièrement intéressante, en partant de la considération que les élèves doivent être capables de maîtriser au moins les compétences d'interaction nécessaires pour participer au travail en classe. Pour développer son raisonnement, il part du concept de culture compris comme l'ensemble des compétences utiles à la participation à la vie communautaire (Goodenough, 1976). Selon Mehan ces compétences ne peuvent être lues simplement dans un sens instrumental. Comme précisé les études psycholinguistiques de Hymes (197 4) et d'autres sociolinguistes, le concept de compétence formulé par Chomsky (1965) comme « les compétences et les capacités que le locuteur doit posséder pour produire et comprendre des phrases phonologiquement, grammaticalement et sémantiquement correctes [148]» ne tient pas compte des occasions dans lesquelles ces phrases doivent être utilisées. La simple compétence des aspects formels de la langue n'est pas suffisante pour faire d'une personne un communicateur socialement acceptable, puisqu'elle doit aussi connaître "l'utilisation du langage dans la parole et les contextes sociaux". Comme l'explique Mehan, "la sociolinguistique élargit donc le concept de compétence afin que les aspects formels de la langue (connaissance de la phonologie, syntaxe et sémantique inclus dans la production de phrases bien formées) sont

[147] McDermott, *Achieving school failure: an anthropological approach to illiteracy and social stratification,* in G. Spindler (Eds), *Education and cultural process: anthropological approaches,* Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974, p.82
[148] Mehan H., ibid., p. 106

enveloppés par les aspects fonctionnels du langage. Les aspects fonctionnels de la langue concernent l'utilisation de la langue dans différentes situations sociales. Cette utilisation comprend la possibilité pour le locuteur et l'auditeur d'effectuer leurs propres tâches avec le langage, avec la capacité de communiquer et d'interpréter des intentions, avec la connaissance des fonctions que le langage peut remplir, avec les stratégies du langage qui peuvent être utilisées pour remplir chaque fonction, et avec la connaissance des limites que les situations sociales imposent au répertoire sélectif. Hymes a inventé le terme "compétence communicative" pour désigner la capacité d'acquérir et d'utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations sociales [149]».

Plus généralement, comme le montrent les études sociologiques qui partent du principe que ces acquisitions psycholinguistiques (Schutz, 1962 ; Garfinkel, 1967), il est possible de penser à ces compétences communicatives non seulement par rapport à l'utilisation de la langue, mais pour la participation à la vie de sa communauté : pour agir socialement, il ne suffit pas de connaître uniquement les aspects formels de sa propre culture, mais il est également nécessaire d'avoir ce que Schutz définit comme un "répertoire de connaissances sociales", qui permet à l'individu de comprendre et se faire comprendre dans des situations sociales.

Pour Mehan, la participation à une culture implique donc la connaissance de ces compétences en matière de communication. Et c'est ce concept de "compétence communicative" que Mehan récupère pour expliquer ce type de compétence qu'un enfant en classe doit être capable de maîtriser.

En effet, selon Mehan, il est heuristiquement utile de considérer une salle de classe comme une communauté culturelle. Dans les deux cas, il y a une organisation formelle (autorité, règles, interdictions, sanctions, etc.) et une organisation informelle (coutumes, habitudes, hiérarchies, etc.), il y a des cérémonies et la dimension du mythe, des codes moraux, des groupes et sous-groupes, des traditions, des traditionalistes et des individus "divergents", le tout pouvant être recomposé en une culture, la culture de l'école ou de la classe (ce concept sera développé dans la section suivante). Les élèves doivent apprendre les règles de cette culture, tout comme ils ont appris les règles de la maison ou de la communauté locale, sachant que ces règles, comme le locuteur-auditeur compétent et tout membre qui participe d'une manière socialement acceptable dans leur culture, ne sont pas seulement formelles, mais sont aussi des règles "communicatives" ou "sociales".

[149] Ibidem, p. 107

Gobbo indique cette acquisition de la culture scolaire nécessaire à l'interaction comme "apprendre à "faire l'écolier"", ce qui implique, comme nous l'avons vu, « non seulement l'apprentissage des contenus, mais aussi celui des modes d'exécution et des orientations temporelles spécifiques (...), des règles de comportement, grâce auxquelles se modélisent les capacités de résistance physique et de non-mouvement, des règles sur les modes de relation (avec qui ? quand ? où parler ?) et sur les personnes significatives différentes présentes dans l'institution éducative, un style de travail qui privilégie l'engagement individuel (...), qui exige la loyauté et qui interdit de copier, même s'il a, et recommande, des règles informelles qui promeuvent et récompensent la courtoisie, la solidarité, l'amitié [150]».

Mehan récupère ce concept de compétence communicative pour indiquer que la compétence interactionnelle « ne peut être réduite à une explication individuelle [151]», mais consiste en une capacité que l'élève atteint dans l'interaction, c'est-à-dire dans la participation au processus relationnel et didactique. Et c'est là que se trouve la raison d'être du modèle d'ethnographie constitutive : la reconnaissance des compétences interactionnelles ne peut avoir lieu qu'au sein de l'interaction elle-même, c'est-à-dire dans le contexte (social, culturel, institutionnel) dans lequel ils sont produits et prennent sens.

Les compétences interactionnelles des écoliers consistent donc en des aptitudes, des capacités et des connaissances nécessaires à la participation dans le contexte de la classe ou du groupe. De cette façon, les compétences interactionnelles intègrent ce que Hymes appellerait les aspects "formels" et "fonctionnels" de l'interaction : en fait, comme l'écrit Mehan, « la synchronisation du comportement des élèves avec le contenu interactionnel ainsi que l'intégration de la forme interactionnelle avec le contenu du comportement scolaire sont les caractéristiques constitutives de la participation à la communauté de la classe[152] ».

En d'autres termes, comme l'affirment Fele et Paoletti, « l'élève, pour participer efficacement à l'interaction en classe, d' être capable d'interpréter des messages qui dépendent fortement du contexte de production, c'est pourquoi l'élève à l'école doit apprendre non seulement des contenus scolaires, mais toute une série de compétences interprétatives spécifiques au contexte et à la culture scolaire particulière [153]».

---

[150] Gobbo F., ibid., pp. 139-140
[151] Ibidem
[152] Mehan H., ibid., p. 118
[153] Fele G, Paoletti I., *L'interazione di classe,* Il Mulino, Bologna, 2003, p. 109

Les compétences interactionnelles font donc référence à une forme de participation complexe, dans laquelle les élèves sont des membres compétents de l'interaction et contribuent à la création du processus relationnel, des règles sur lesquelles il repose et des résultats auxquels il aboutit. Ainsi, les compétences interactionnelles permettent de conceptualiser les "écoliers compétents", c'est-à-dire les écoliers capables de participer au processus relationnel et didactique sur la base des compétences interactionnelles, c'est-à-dire les capacités, les aptitudes et les connaissances qui leur permettent d'être des participants actifs et constructifs au processus d'enseignement et d'apprentissage.

3.4.3 *Une interprétation culturelle possible des compétences des enfants étrangers*

Dans les cas de scolarisation d'enfants étrangers, l'acquisition des compétences interactionnelles utiles à la participation aux activités de la classe, apparaît dans toute sa complexité, et souvent de manière problématique. L'appartenance culturelle différente de l'enfant structure également sa manière de comprendre comment "être un élève", y compris donc ces règles implicites qui régulent la vie sociale et participative de la classe (ces règles de classe "non dites" qui sont acquises par la participation à la culture elle-même, comme l'explique Mehan). Il peut donc arriver que l'enfant immigré ne partage pas certaines règles sans lesquelles il ne peut participer à la vie de la classe d'une manière socialement acceptable. Cette méconnaissance peut concerner des pratiques très simples (par exemple, que l'on ne se lève pas sans permission pour aller aux services, mais qu'il y a une demande à formuler au professeur), mais aussi l'acquisition d'éléments et d'implicites culturels qui peuvent être problématiques parce qu'ils sont en dissonance avec les modèles culturels que l'enfant possède déjà.

Un exemple devrait permettre de clarifier ce dernier point. Gobbo rapporte une recherche sur le cas d'une jeune fille bosniaque, nommée Natasha, arrivée en Italie comme réfugiée et placée dans une école primaire. Selon les résultats de la recherche, un conflit s'est créé entre l'enseignant et cet enfant sur la base d'une interprétation différente des modalités implicites de réalisation du travail scolaire, liées notamment à la dimension du temps. Dans nos écoles, comme dans les écoles occidentales en général, le temps est considéré comme une ressource à optimiser. Il y a un délai pour terminer le programme, un délai pour atteindre les objectifs minimaux, un délai pour effectuer les exercices proposés et ainsi de suite. Presque toujours, c'est à dire, en plus de la tâche bien faite (c'est-à-dire réalisé de manière satisfaisante), la dimension temporelle prend également de l'importance, en termes qualitatifs de rapidité ou de pertinence par rapport au temps utile

prévu (indiqué ou implicite)[154]. Comme l'explique Gobbo, un apprentissage satisfaisant est « généralement évalué sur deux axes : un axe quantitatif, l'autre qualitatif, qui est indiqué, et requis, en termes de rapidité, de vitesse dans l'exécution de tâches ».

Le conflit qui a surgi dans le cas présenté par Gobbo concernait l'exécution d'une fiche didactique à réaliser dans un temps donné, qui étant limité, impliquait une certaine vitesse d'exécution. Gobbo explique que « cette attente de l'enseignant se heurtait au besoin d'exactitude et de précision de Natasha, qui avait donc demandé à établir une autre scansion du temps, mais qui, n'ayant pas l'autorité ou le pouvoir de l'obtenir, a fini par ne pas terminer le travail à temps ». De cette manière, l'enseignant a jugé l'enfant "lent" d'un point de vue cognitif et "a décidé d'ignorer les autres raisons possibles de son comportement, telles que le sentiment de fierté du travail bien fait que Natasha était consciente de pouvoir présenter, ou l'expérience antérieure de la scolarité, dans sa ville natale, où "bien faire" ne devait peut-être pas toujours coïncider avec "faire vite"[155]».

Le malentendu entre Natasha et l'enseignante, qui a d'ailleurs eu des effets concrets dans l'évaluation négative donnée par l'enseignante, provenait donc d'un manque d'accord sur la manière de réaliser la tâche, un mode (celui de la rapidité) que nous avons tendance à considérer comme "normaux", mais cela peut ne pas être le cas pour ceux qui ont vécu différemment la socialisation scolaire et la socialisation scolaire et l'intériorisation du "rôle d'écolier", comme certains enfants étrangers.

Le cas de Natasha peut être lu de différents points de vue. Dans le cadre de cette discussion, il est important de considérer la divergence entre les attentes de l'enseignant et de la jeune

[154] Cette corrélation entre l'exécution de la tâche et le temps passé devient plus importante et évidente à mesure que le niveau scolaire augmente à mesure que le niveau de scolarité augmente, du moins en ce qui concerne les tâches demandées à l'élève de type écrit. Si l'on considère les tests d'évaluation écrits à partir du collège, plus clairement au lycée et à l'université, on constate que la plupart des tests d'évaluation écrits ne sont pas disponibles dans les tests universitaires, pour évaluer le niveau de compréhension et d'acquisition des contenus requis à l'adéquation du développement est corrélée à la vitesse, à travers l'allocation d'un temps plutôt contenu. Dans les épreuves orales, la dimension du "temps limité" ne semble pas être présente, puisque l'épreuve ressemble davantage à un dialogue entre deux personnes. Cependant, en y regardant de plus près, on ne peut pas dire (au-delà des déclarations de principe) qu'une longue latence entre le moment de la question et celui de la réponse est évaluée positivement, et a même souvent un impact négatif sur l'évaluation de l'examen. Si cette "corrélation positive" entre la tâche et le temps est plus évidente dans les niveaux d'enseignement supérieurs, elle n'est certainement pas absente de l'école de base. Elle y entre donc par des formes explicites (par exemple, l'attribution d'un certain temps pour réaliser un questionnaire de compréhension de l'écrit) et implicites (par exemple, dans l'appréciation positive, à correction égale, pour l'enfant qui a remis le premier l'enseignant avec la tâche).

[155] Gobbo F., ibid., pp. 133-134

bosniaque sur la dimension temporelle de la tâche, comme un aspect culturel de la structuration des activités scolaires. Le but n'est pas de montrer que l'enseignant a tort de définir l'enfant comme lente : de son point de vue, selon le paramètre avec lequel l'enseignant juge également les autres enfants, Natasha est effectivement lente. Et, comme pour tout autre enfant lent, l'enseignant se demandera de quel soutien il a besoin pour surmonter sa lenteur et s'améliorer. Pourtant, cette considération n'est pas suffisante. Ce que je voudrais faire ressortir, c'est qu'au-delà de cette considération "objective", il peut y avoir une réalité bien plus complexe qu'elle ne pourrait l'être. Dans le cas d'expériences de scolarisation d'enfants étrangers (mais pas seulement) les raisons de l'incompréhension peuvent être liée non seulement à des raisons de communication avec l'enseignant ou à des difficultés cognitives, mais aussi à des raisons culturelles. C'est au moins l'interprétation par Gobbo de la divergence entre le professeur et Natasha.

3.4.4 *Du "manque de compétence" à la "diversité de la compétence".*

Accepter l'explication de la recherche présentée, selon laquelle c'est une vision culturelle différente autour de la dimension du temps qui est à l'origine de la divergence entre les attentes des enseignants et celles des élèves. Il me semble qu'il faut tirer au moins trois considérations.

- Le premier concerne le niveau d'analyse du problème. La prise en compte d'une perspective culturelle élargit l'éventail des raisons possibles de la lenteur de la jeune fille dans l'exécution de la tâche. Cet élargissement conduit ensuite à une clarification de ce qui se passe généralement dans la classe. Le malentendu qui se crée entre le regard de l'enseignant et celui de la jeune bosniaque est en fait l'occasion de faire émerger des modalités sous-jacentes au travail scolaire. Dans le cas en question, cette corrélation entre la tâche (réalisée de manière satisfaisante) et le temps (indiqué comme respecté) dont nous avons parlé plus haut.

De cette manière, il est possible de "faire ressortir" les cas dans lesquels « être rapide, finir en premier sont "normaux" - c'est-à-dire "normatifs" [156]» c'est-à-dire les manières d'organiser le travail scolaire qui relèvent du type de qui entrent dans le type d'évaluation que l'enseignant donne à ces mêmes activités. La normativité n'est pas seulement basée

[156] Ibidem, p. 130

sur la compréhension de l'indication de l'enseignant (en supposant toujours qu'il existe) mais aussi sur une manière culturelle commune de comprendre le travail scolaire.

- D'ici vient la deuxième considération. Comme le dit Gobbo en se référant au cas indiqué, cela doit nous faire réfléchir sur le fait que le professeur ne se montre pas conscient de la façon dont ses propres demandes de faire "vite et bien" structurent l'activité de la classe selon un mode qui n'est pas le seul possible, et qui donc peut aussi ne pas être partagé. Il ne s'agit pas de dire si l'enseignant a tort ou non de suivre cette manière de comprendre le temps et l'adéquation de la tâche, mais de constater que l'enseignant n'a pas pris en considération la possibilité que la jeune bosniaque comprenne la structuration temporelle de la tâche d'une manière différente et ne partage pas (ou n'a pas pu partager) celle de l'enseignant[157].

L'explication des modalités culturelles qui sous-tendent le travail scolaire, qui peut surgir lorsqu'il y a des contrastes, comme celui décrit entre Natasha et l'enseignant, peut également être comprise comme une occasion de prendre conscience du type d'enseignement-apprentissage que nous, en tant qu'école et en tant qu'entreprise, sommes en mesure d'offrir. L'école et les enseignants ont tendance à proposer, une prise de conscience dont nous pouvons éventuellement tirer une critique constructive.

- Une troisième et dernière considération nous ramène au discours de l'"élève compétent". L'examen de ce cas pourrait conduire à la conclusion erronée que l'enfant étranger est "incompétent" en termes d'apprentissage. "incompétent" sur la manière appropriée, et généralement acceptée, d'effectuer l'activité requise.

Cette incompétence montrerait la passivité de Natasha, et le besoin, extensible aux enfants étrangers en général, d'être instruit par l'enseignant pour combler les lacunes (incompétence) qui la caractérisent. En fait, il me semble que le cas rapporté peut être lu dans le sens opposé. Si nous acceptons les résultats de la recherche présentée ci-dessus, Natasha n'est pas incompétente, mais a simplement une compétence différente. De nombreuses autres recherches (Wolcott, 1967 ; McDermott, 1974 ; Gomes, 1998) montrent que ce que nous jugeons chez les enfants étrangers comme un manque de capacité ou de compréhension (selon un point de vue se rapprochant de ce que nous

[157] Il semble à la limite, d'après d'autres recherches, comme celle de Vasquez, que les élèves soient plus conscients de la relation entre l'apprentissage et le temps, puisqu'ils se mettent en position de l'accepter ou de le rejeter, malgré l'autorité et le caractère autoritaire de l'enseignant.

avons vu comme étant la "théorie du déficit culturel") cache souvent une capacité différente ou une manière différente de comprendre. Le fait que Natasha applique sa vision culturelle différente à l'activité scolaire (sa compétence différente dans la relation temps-performance dans la réalisation de la tâche) même dans un contexte où l'invitation de l'enseignant et la sanction qu'elle encourt avec le jugement négatif la pousseraient dans la direction opposée, indique précisément sa non-passivité[158].

C'est dans ce sens que, comme mentionné précédemment, les étudiants contribuent à la détermination de la réussite ou de l'échec du processus d'apprentissage-enseignement, et doivent donc être reconnus comme des sujets actifs et compétents même dans les cas où il y a des conflits. Le passage conceptuel de "l'absence de compétence" à la "démonstration d'une compétence différente" n'a qu'apparemment peu d'importance (tant il est possible de démontrer une compétence différente) mais dans une perspective interculturelle, il représente un passage crucial.

Tout d'abord, il s'agit d'une question que nous avons définie comme éthique, c'est-à-dire de sortir d'un ethnocentrisme naïf qui conduit à ne voir que ses propres façons de faire et à qualifier celles des autres de "manquantes" ou "inexistantes", un peu comme dans le cas des systèmes culturels, l'ethnocentrisme réduisait la culture aux grandes productions de l'occident, concluant que les autres peuples étaient donc dépourvus de culture ou, à certains égards, qu'ils n'en avaient pas un niveau totalement primordial (les "primitives").

Deuxièmement, la reconnaissance de comportements et de compétences culturellement différents a également des conséquences opérationnelles, dans le type d'approche et les formes d'intervention de l'enseignant. L'enseignant n'aborde pas l'enfant étranger comme devant un manque ou un vide, mais son approche vise à comprendre, reconnaître et respecter la diversité de l'autre. De ce point de vue, l'intervention ne doit pas viser à "combler une absence" ou à "combler un vide", mais plutôt à partir d'une différence afin de construire un point de contact, de sorte que l'enfant, à partir de sa propre diversité, puisse construire des modalités, des compétences et des comportements utiles à la participation au nouveau contexte culturel scolaire.

[158] Nous pourrions dire qu'une forme de "résistance" (Hill, 1996) a également lieu ici, bien que sans intention oppositionnelle, similaire à celle enregistrée par McDermott (1974), et qui a été exposée juste au-dessus, à propos des enfants noirs de Chicago apprenant à ne pas lire.

Enfin, le passage d'une conclusion comme "manque de compétence" à une conclusion comme "compétence différente" est aussi une question que nous pourrions définir comme "différente". Enfin, le passage d'une conclusion comme "manque de compétence" à une conclusion comme "compétence différente" est également une question que nous pourrions définir comme une signification interculturelle. L'interculturalité est la promotion constructive des relations entre les diversités culturelles pour un enrichissement mutuel, dans une perspective de respect et d'ouverture. La position du "manque" est réductrice et hâtive, elle simplifie le processus d'évaluation de la situation en fonction d'un seul point de vue (le sien), ne présuppose pas l'écoute, l'ouverture et la remise en question de soi. La reconnaissance de la diversité, en revanche, met en jeu l'écoute au-delà de l'apparence, la recherche du l'apparence, la recherche de l'empathie au-delà de l'antipathie superficielle, le besoin de respect, l'alternative à son propre point de vue, l'ouverture à ses propres voies et schémas habituels. Elle met en jeu, en un mot une perspective interculturelle. Afin de surmonter les difficultés liées à l'incompréhension, la tâche n'est plus unidirectionnelle (de l'enseignant qui doit combler les lacunes de l'enfant étranger, et de ce dernier qui doit les remplir) mais relationelle C'est un mouvement de connaissance réciproque entre l'enseignant et l'élève, de reconnaissance de la diversité, que l'enseignant doit orienter de manière à favoriser la construction chez l'enfant de les moyens, les compétences, les capacités et l'acquisition de contenus utiles à la participation et à la réalisation des objectifs scolaires. Tout cela, c'est le but, non pas malgré ses défauts ou la nécessité de surmonter la diversité dont l'enfant étranger est porteur, mais, au contraire, en partant de cette diversité comme d'une prémisse fondamentale pour la rencontre et la construction d'un processus positif d'enseignement-apprentissage.

La reconnaissance de l'écolier comme "actif et compétent" est donc particulièrement importante dans les situations multiculturelles, où une conception de l'enfant comme passif, comme simplement "manquant", risquerait d'exclure la possibilité même de créer des parcours interculturels.

Ce qu'il est important de souligner, c'est que la reconnaissance de l'"élève compétent" et la recherche consciente de la participation active des élèves devient à la fois un objectif et une ressource précieuse, surtout dans les réalités multiculturelles, où le partage de l'information et de l'expérience est essentiel, où le partage des règles implicites de la scolarité est souvent à construire et où les méthodes pédagogiques traditionnelles semblent donner des résultats insatisfaisants. La participation est un objectif car si l'objectif de l'enseignement est l'apprentissage, dans la perspective constructiviste, le

processus positif d'enseignement-apprentissage se déroule précisément sur la base de l'interaction, à tel point que, comme l'affirme Eckert, « nous n'apprenons pas lorsque la participation nous est refusée [159]».

La participation est une ressource non seulement pour la construction d'un processus d'enseignement-apprentissage efficace, mais aussi parce que, pour l'enseignant et tous les élèves, elle est le moyen d'atteindre des objectifs interculturels tels que l'écoute, l'ouverture, la capacité à reconnaître, mesurer et respecter la diversité, et la capacité à construire de nouveaux parcours communs et enrichis à partir de la diversité. Une conception positive du rôle des élèves, y compris les étrangers, entendus comme actifs et compétents dans le processus d'enseignement-apprentissage, permet en définitive de dépasser la théorie du "déficit culturel", qui considère les enfants étrangers comme déficients sur le plan cognitif et en termes de capacités.

Cette théorie considère que les enfants étrangers sont dépourvus des compétences cognitives et des capacités mentales qui régissent l'apprentissage scolaire, alors qu'au contraire leurs difficultés sont principalement dues à une discontinuité culturelle entre leur culture d'origine et celle qu'ils rencontrent à l'école. Il s'agit plutôt de se concentrer sur les compétences et les possibilités de participation constructive, qui doivent être reconnues également chez les enfants issus de milieux culturels différents[160].

3.5 **L’organisation de l’école au niveau culturelle**

Les recherches sur la présence d'enfants étrangers dans les classes des écoles ont donné, entre autres, les résultats suivants que l'école n'est pas une institution qui poursuit ses objectifs de manière neutre, comme si l'activité scolaire était la conséquence d'une démarche, alors qu'au contraire l'école, en tant qu'institution, est elle-même l'expression du contexte culturel plus large dans lequel elle opère. En plus des aspects formalisés (tels

[159] Varisco B. M., Grion V., ibid., p. 22

[160] La dimension culturelle (de différence, de continuité ou de discontinuité) ne doit donc pas être considérée comme un obstacle, mais comme le cheminement normal que suivent les processus d'apprentissage. Comme le souligne Cole (1997), même la recherche transculturelle montre que l'organisation culturelle joue un rôle fondamental dans le développement de l'apprentissage, et que l'apprentissage peut être soutenu par des modes d'apprentissage qui ne sont pas toujours les mêmes, et que l'apprentissage peut être soutenu par des modes d'enseignement compatibles avec la culture et la socialisation de la communauté à laquelle il se réfère. Il s'agit donc de reconnaître la dimension culturelle comme constitutive du processus d'enseignement-apprentissage.

que les programmes scolaires, le contenu des programmes et l'éducation), l'école exprime une culture bien définie également par le biais du type d'organisation, les pratiques qui se sont consolidées en son sein, les habitudes et le jeu des normes "prévisibles" qui contribuent à déterminer son fonctionnement.

Bien que cette dimension culturelle des processus de scolarisation et d'apprentissage ait toujours existé, ce n'est qu'avec l'émergence du multiculturalisme qu'il est devenu évident que la dimension culturelle de ces processus est devenue plus importante et donc avec la présence à l'école d'enfants d'autres cultures, que la "culture implicite" de l'école est devenue d'une part un aspect problématique (lorsqu'elle ne permettait pas de faire un travail de qualité), et d'autre part, une un objet d'étude explicite. Dans cette perspective, l'entrée d'écoliers étrangers dans l'école a eu la fonction d'un réactif, dans le sens où avec leur présence et avec leurs attitudes "anormales" ont permis d'appréhender la dimension culturelle substantielle qui caractérise la vie de la classe et de l'école tout entière. La scolarisation des enfants étrangers, en d'autres termes, a mis en lumière par contraste les éléments culturels qui structurent le travail scolaire et qui restent généralement cachés parce qu'ils sont cachés et qui restent généralement cachés parce qu'ils sont considérés comme allant de soi par le système culturel dans lequel se trouve l'école: comme nous le verrons un peu plus loin, c'est en fait « l'étude des violations de l'ordre normal de la classe qui jette un regard sur la situation [161]».

3.5.1 *La diversité et la complexité de la "culture scolaire".*

L'étude des systèmes scolaires dans différentes régions de la planète met en évidence des similitudes et des différences.

En ce qui concerne les similitudes, il faut considérer que le modèle scolaire moderne (centralisé dans l'État et s'adressant à la base large de la population) bien qu'il soit né dans un contexte occidental, s'est rapidement répandu dans le monde entier. Pendant la période coloniale, en effet, la scolarisation était considérée par les États coloniaux européens comme un outil important pour contrôler la population et créer une identité commune fonctionnelle au même processus de colonisation.

Dans la période suivante, le maintien des systèmes scolaires a été soutenu par des raisons moins instrumentales, à partir de la reconnaissance de la valeur de l'éducation en tant que

[161] Florio-Ruane S., *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica*, dans Gobbo F. (dir.), ibid., p. 175

moment de formation et d'apprentissage et l'insertion d'emploi de personnes. Au-delà de ces dernières considérations et au-delà du fait qu'aujourd'hui encore, selon le dernier rapport de l'Unicef (2003), le droit à l'éducation dans les pays pauvres reste largement inachevé. Nous pouvons reconnaître que, en raison d'un modèle d'origine commun, en ce qui concerne les plus grandes aspects plus généraux des systèmes scolaires, il n'y a pas de différences majeures dans les dans l'organisation de l'activité scolaire. Florio-Ruane fait remarquer que certains éléments communs qui sont généralement présents dans les différents modèles d'organisation des systèmes scolaires, tels que le contrôle central par l'Etat, la présence d'un système plus ou moins structuré de la présence d'un système plus ou moins structuré de formation des enseignants, la progressivité des ordres scolaires, l'intention (pas toujours réalisée) d'une diffusion territoriale, etc. En plus de ces éléments, selon Florio-Ruane, l'analyse comparative des différents systèmes scolaires montre également "des modèles persistants d'organisation de la conversation et des activités". Les études anthropologiques montrent que « ce que les ethnographes découvrent, lorsqu'ils analysent la classe, est un modèle persistant d'organisation et d'activité, que l'on retrouve dans diverses nations. Ce modèle concerne l'enseignant en tant qu'autorité sociale et académique, qui a le droit de déterminer les thèmes et les tournures d'une telle conversation. (...) La façon dont l'enseignant et les étudiants discutent de ce qui constitue la connaissance se fait généralement dans le cadre de cours magistraux, que l'on peut appeler des conversations visant à l'instruction, et caractérisées par la tripartition des déplacements consistant en un "acte d'initiation" initié par l'enseignant (qui pose généralement une question dont la réponse est connue), la "réponse de l'étudiant" (qui comprend l'offre compétitive de l'étudiant de répondre), et l'"évaluation de l'enseignant[162] ».

L'uniformité entre les différents systèmes scolaires que l'on peut constater d'un point de vue général peut toutefois conduire à deux types de problèmes : négliger les différences et rester à un niveau d'analyse et de la compréhension générique.

En ce qui concerne le premier problème, le fait que, d'une manière générale, il existe une certaine 'uniformité entre les systèmes scolaires de la planète au niveau de l'organisation des établissements et de gestion de l'activité de classe, ne doit pas conduire à négliger les aspects et les éléments spécifiques de la discontinuité.

En d'autres termes, face à une similitude générale générique, certains systèmes scolaires particuliers ou certains de leurs éléments spécifiques peuvent être sensiblement

[162] Ibidem, p. 176

différents de l'image globale. Ainsi, par exemple, Tobin, Wu et Davidson rapportent dans leur recherche que face à une structure organisationnelle et des modes de gestion similaires le système préscolaire chinois diffère très sensiblement du système préscolaire japonais sur un point particulier, à savoir la forte orientation vers la dimension collective (d'enseignement, de socialisation, d'amélioration des compétences, etc.) par rapport à l'individualisme japonais. Ces différences, qui s'avèrent parfois cruciales pour l'éducation des enfants, sont mis en évidence par des études comparatives et ethnographiques, qui montrent comment la similitude générale entre montrent comment la similitude générale entre les écoles de différentes parties du monde peut s'accompagner de différences dans la manière dont elles sont conçues. Cette considération, dans une perspective interculturelle, revêt une importance considérable. Les généralisations peuvent jouer un double rôle : elles peuvent être utiles si elles sont utilisées correctement, comme indications générales et comme lignes directrices pour l'interprétation d'un contexte ; mais elles peuvent aussi être trompeuses si elles sont absolutisées et considérées comme valables dans toutes les situations, c'est-à-dire si elles constituent des stéréotypes. Il est donc nécessaire de prêter attention aux généralisations et à leur utilisation, en étant conscient que, dans le travail de l'enseignant comme dans celui du chercheur, il est souvent nécessaire d'avoir une capacité d'analyse beaucoup plus grande. La sensibilité analytique est souvent nécessaire pour parvenir à une bonne compréhension de l'ensemble.

Il y a alors un deuxième problème à considérer, c’est-à-dire que généralement la recherche de l'uniformité aplatit les réalités qui sont comparées. Ainsi, dans l'examen de l'uniformité entre l'organisation des activités en classe dans les différents systèmes scolaires indiqués par Florio-Ruane, les aspects qui sont pris en considération sont uniquement les plus macroscopiques. La réalité de l'école et de la classe ne se réduit pas à l'organisation de l'activité d'enseignement ou des horaires, ni au rôle plus ou moins directif de l'enseignant, ni encore à l'organisation de l'enseignement ni même au schéma général d'interaction entre l'enseignant et les élèves.

Il s'agit de faire face à la complexité de la situation scolaire afin de mieux comprendre la dynamique - des comportements et de communication, de réussite et d'échec - qui s'y déroulent.

L'intention de la recherche ethnographique dans les écoles est précisément de donner une description complète et précise des contextes spécifiques, afin de faire ressortir la complexité et les dynamiques cachées. En ce sens, explique Mehan, sans étendre le sens dans un sens absolu, il est utile de penser à la classe en tant que communauté culturelle.

Cela permet d'appréhender une variété de données et d'éléments structurants difficilement reconnaissables si la classe est considérée uniquement comme un groupe d'élèves qui, avec l'aide de l'enseignant, font face à une série de problèmes d'apprentissage. L'analyse culturelle de la classe ouvre toute une série d'interprétations possibles du groupe-classe lui-même qui n'étaient pas possibles auparavant.

Mehan souligne cet aspect en affirmant que le fait de considérer la classe comme une communauté culturelle a une fonction heuristique, ouvrant la voie à la découverte de règles et d'habitudes, interactions, éléments conflictuels, malentendus réciproques, constructions de sens et planification d'objectifs, qui montrent un système de relations qui était auparavant ignoré. Une description de la classe en tant que communauté culturelle a été fournie dès 1932 par Waller.

La description de l'anthropologue américain est intéressante par l'ampleur des éléments qu'elle prend en compte, mais à bien des égards, il est également excessif en réduisant l'environnement scolaire à une culture en soi. Waller dit : « le folklore et le mythe, la tradition, les rites magiques, les cérémonies de toutes sortes, les représentations collectives, "participation mystique", tout cela est présent dans la cour de récréation de chaque école et de temps en temps, ils glissent et sont incorporés dans des parties plus formelles de la vie de l'école.

Il existe dans l'école des rituels complexes de relations personnelles, un ensemble de traditions populaires et de sanctions irrationnelles, un code moral basé sur ces éléments. Il existe des jeux qui sont des guerres ou des matchs idéalisés et un ensemble de rituels les concernant. Il y a les traditions et les traditionalistes qui poursuivent leur lutte contre les innovateurs. Il y a des lois et il y a le problème de leur renforcement. Il existe des sociétés spécialisées dont la structure est rigide et le nombre de membres limité. Il existe des groupes non reproducteurs, mais il y a des habitudes qui régissent les relations entre les sexes. Toutes ces choses construisent un monde qui est différent du monde des adultes. C'est la culture distincte du jeune qui a son centre d'intérêt dans l'école[163]».

D'après Mehan, l'utilité heuristique de la comparaison entre l'école et la communauté culturelle réside dans sa capacité à faire ressortir certains aspects de la vie scolaire qui restent généralement cachés mais qui sont particulièrement importants dans les situations multiculturelles. Comme dans tout système culturel, au-delà des règles formelles, des objectifs officiels et des règles prescrites, il existe un ensemble de règles et d'habitudes

[163] Waller W., *The sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, New York 1932, dans Mehan H., ibid., p. 111

implicites dans le système lui-même, qui ont été formées au fil du temps et à travers l'interaction et la construction des significations de l'expérience partagée. En effet, selon Pinto Minerva, dans le "système culturel scolaire" en particulier, il existe « un système des implicites culturels déterminés par l'ensemble des règles, des comportements, des habitudes relationnelles et des divers "non-dits" parce qu'ils sont maintenant sédimentés et internalisés dans les manières d'être et des comportements des sujets appartenant à une certaine culture ». Selon Pinto Minerva, le rôle principal de ces implicites culturels est de permettre la gestion de la complexité des éléments et des actions qui existent au sein d'une institution aussi articulée et significative dans l'expérience de ceux qui y participent que l'école : « les implicites culturels permettent (...) d'économiser et d'accélérer le système de relations au sein d'un groupe sans avoir à renégocier à chaque fois les règles, les rôles et les formes de la relation [164]».

Ces modalités culturelles sous-jacentes ne font pas seulement partie de l'école, mais, en tant que les anthropologues ont expliqué dès le début de leurs recherches, ils structurent toutes les formes l'organisation sociale : certaines règles, significations et modes de comportement sont formalisés (d'autant plus lorsqu'ils concernent une institution ou d'autres domaines où l'explicitation est nécessaire), mais beaucoup d'autres sont implicites. Selon l'anthropologue américain, les normes et pratiques culturelles tacites rendent la vie quotidienne "sensée et significative". Ils ont donc une fonction résolument positive, permettant aux individus de participer à la culture dont ils font partie et aux interactions sociales sur la base d'un partage généralisé. Pinto Minerva poursuit en précisant que « la façon dont nous parlons et nous nous comportons, donc les messages verbaux et non verbaux, l'organisation du temps et de l'espace, les formes de modalité et d'apprentissage, les styles communicatifs et relationnels obéissent tous à des règles partagées qui se sont construites au fil du temps, à tel point qu'elles ne nécessitent plus d'explication [165]».

3.5.2 *La prise de conscience de la culture de classe*

Si la complexité de la classe est comparable à celle d'une communauté, selon Mehan, alors les étudiants doivent apprendre les règles de cette communauté, y compris les moins évidentes, tout comme ils ont appris les règles de la maison ou de la communauté locale

[164] Pinto Minerva F., ibid., p. 43

[165] Ibidem, p. 44

dans laquelle ils vivent. Mais comment, demande-t-il, l'acquisition de ces règles, et en particulier des règles implicites, se fait-elle ?

Selon l'auteur américain, le processus d'acquisition de ces règles culturelles implicites reflète le processus de construction et de leur entretien. En parlant de la participation en termes de socialisation, Mehan affirme que « la socialisation devient le processus relationnel et symbolique inclus dans la transmission et l'acquisition des connaissances culturelles. La socialisation, par conséquent, est le processus par lequel les individus deviennent des membres compétents de leurs communautés, concernés par le développement des attributs humains fondamentaux que sont le discours, la communication sociale, la pensée, l'autoréflexion et la conscience ».

Si, en effet, les implicites culturels servent à rendre possible, facile et significatif pour son significatives pour ses participants, elles ne peuvent être acquises que dans la participation même à la culture et à la vie de la classe. J'estime donc qu'il y a trois principaux processus relatifs à la culture de classe. Le processus de création, de maintien et de réorientation et le processus qui permet son acquisition par les membres de l'interaction :

- la création : dans la participation conjointe au processus d'enseignement et d'apprentissage les enseignants et les élèves organisent les cours et la vie de la classe, c'est-à-dire qu'ils donnent lieu à la culture de classe, qui, comme nous l'avons vu, est composée de règles formelles et de règles tacites ;
- maintien et réorientation : par l'interaction quotidienne (de partage et de négociation) entre l'enseignant et les élèves ; la culture de la classe est maintenue et reconfirmée, même si ce n'est pas en tant qu'objet définitif, car, comme toute autre culture, la classe est intrinsèquement dynamique et en développement continu.

Dans ce sens, en raison de la dynamique qui influence la même interaction (insertion de nouveaux sujets, changement de sujet, etc.), la culture de classe implicite peut également être réorientée de manière significative. Dans ce processus du maintien et de la modification, de nombreux sujets entrent en jeu: avant tout l'enseignant qui, en raison de ses objectifs éducatifs (tels que l'insertion d'un enfant étranger dans le groupe de pairs ou la recherche d'un soutien pour un enfant ayant des difficultés d'apprentissage) et des objectifs curriculaires (l'introduction d'une nouvelle matière, d'un nouveau sujet, une

manière plus mature de faire des travaux de groupe, des questions, des devoirs, etc.) guide les manières générales de comprendre et de vivre la vie de classe.

Deuxièmement, ce sont les élèves eux-mêmes qui peuvent réorienter la culture de la classe de diverses manières : par leur maturation et leur autonomisation ou, au contraire, par des formes de "résistance" à la participation constructive et aux règles de la classe (il convient de rappeler que, comme dans toutes les communautés culturelles, même l'école de conflit, parfois n'est pas facile à gérer) ;

- acquisition : de la même manière, enfin, avec la participation à la vie sociale et culturelle de la classe, les implicites culturels sont mieux maîtrisés au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec cette culture, le fait d'y passer du temps et d'y agir.

Ce principe de maintien et d'acquisition de la culture scolaire me semble bien expliqué par Gobbo : « ce qui se passe dans une salle de classe, pendant les cours, les récits, les entrées, les sorties, témoigne que la culture consiste en ce que l'on doit savoir ou croire pour pouvoir agir et interagir d'une manière qui soit acceptable (et même désirable) pour les autres. Mais la "culture" n'est ni ceci ni cela : soit la cognition, soit le comportement. La culture n'est ni purement objective, un "fait social" qui existe simplement "là-bas" [par les sujets, y compris le chercheur], ni purement subjective (un état d'esprit dans la tête d'un individu). Ni la cognition ni le comportement ne peuvent exister l'un sans l'autre ; ils sont dans une relation dialectique constante". La culture est avant tout une pratique intersubjective : les modèles de comportement (loin d'être transmis gentiment et définis) sont construits au sein de scènes sociales, assemblés par l'interaction [166]».

Il est nécessaire d'ajouter que l'école ne peut que refléter la culture de la société à laquelle elle appartient et dont elle est l'expression. En d'autres termes, il n'y a pas de grande discontinuité, restant dans la même société, entre l'inculturation que l'enfant reçoit dans la famille et dans l'environnement social et le type de culture qu'il trouvera ensuite à l'école.

L'identité culturelle qui se forme chez l'enfant dès son plus jeune âge, à travers l'introjection des traits fondamentaux de leur propre culture, constitue une sorte de "préparation" pour accéder à la culture scolaire et la comprendre.

[166] Gobbo F., ibid., p. 162

L'identité culturelle contribue à structurer dans les membres d'une société des schémas interprétatifs communs, des sensibilités, des convergences de valeurs, des conceptions, etc.

Ces dimensions culturelles constituent également la base de la culture scolaire ; pour cette raison les enfants déjà au sein de la famille et de la communauté sont en quelque sorte "préparés" à la culture scolaire, du moins pour certains de ses aspects, avant même d'y entrer[167]. Ainsi, l'accès à la culture de l'école, c'est-à-dire à cette manière participative et plus ou moins implicite de faire et d'être à l'école, est facilité par le partage d'une identité culturelle commune. Comme l'explique Florio-Ruane, la création et l'acquisition relationnelle de la culture scolaire « se situe au plus profond de la pensée, de l'action et de l'identité sociale des participant [168]», ce qui explique aussi pourquoi elle est si souvent considérée comme allant de soi par les élèves et surtout par les enseignants.

3.5.3 *Interculturalité et implications culturelles à l'école*

Il s'agit maintenant de voir la signification de ce discours sur la culture scolaire au sien de la question interculturelle.

Si, comme on vient de le souligner, l'accès à la culture scolaire est facilité par le partage d'une l'identité culturelle (au point que dans de nombreux aspects de celle-ci l'acquisition de la culture de l'école est implicite et va de soi), cette "facilitation" est valable pour les enfants locaux, c'est-à-dire ceux qui ont connu une culture inculturée dans la même société que l'école qu'ils fréquentent.

Au contraire, les enfants étrangers porteurs d'une culture différente, plus ou moins discontinue que celle qu'ils trouveront reflétée à l'école (selon la culture d'origine et la situation socio-familiale), ne bénéficient pas de cette "prédisposition culturelle à l'insertion", et pourraient donc, en principe, avoir des difficultés à s'intégrer dans l'école étrangère où

[167] Il convient de répéter que la culture scolaire s'acquiert dans l'interaction scolaire elle-même et par la prédisposition donnée par le processus d'inculturation. La culture scolaire a sa propre spécificité, ce qui ne signifie pas qu'elle soit totalement étrangère à la culture générale dans laquelle elle s'inscrit. Mehan explique, en effet, que « comme dans tant d'autres communautés qui composent la société en général, [même à l'école] il existe des modes de comportement électifs prescrits aux membres de la communauté scolaire. Certains de ces modes de comportement sont transférés dans la société générale. D'autres sont générés au sein de l'organisation ». (Mehan H., ibid., p. 113).

[168] Florio-Ruane S., ibid., p. 176

ils entrent. En outre, comme on l'a dit, la culture de l'école ne se réduit pas seulement à la mais aussi à toutes ces implications culturelles qui ne sont pas faciles à identifier.

Le fait qu'il existe des règles tacites qui organisent et rendent possible la participation aux activités de la classe et que leur acquisition est liée à cette même participation et à la familiarisation avec la culture dont l'école est l'expression, peut être l'une des raisons des difficultés d'intégration des enfants d'immigrés à l'école. En d'autres termes, il peut ne pas avoir derrière lui cette histoire d'inculturation qui lui permet d'entrer facilement dans la culture scolaire du pays d'accueil. Comme le souligne Pinto Minerva, l'élève étranger « apporte avec lui un système parallèle de règles implicites liées à sa propre culture, qui la plupart du temps ne sont pas connues ou font même l'objet d'interprétations opposées dans la culture du pays d'accueil [169]».

De cette façon, l'enfant étranger aura une difficulté supplémentaire : puisque la participation est problématique dès le début, il lui sera difficile de comprendre l'autre façon d'acquérir les implications culturelles dont l'école, comme nous l'avons vu, est constituée, c'est-à-dire, celle de la participation elle-même. La compréhension et l'insistance sur les aspects formels et manifestes ne suffit pas pour qu'il participe avec succès, ni pour l'enseignant de saisir les raisons d'une participation satisfaisante. Pinto Minerva explique donc que « certains comportements et attitudes assumés par les enfants et les jeunes migrants sont inévitablement lus à travers le modèle interprétatif de la culture d'accueil, dans notre cas, la culture occidentale. Au contraire, la ritualité des temps, la sémantique des espaces, le symbolisme relationnel, les codes verbaux et non verbaux, les attitudes et expressions corporelles » peuvent se présenter de manière très différente d'une culture à l'autre. Si pour les éducateurs et les enseignants occidentaux la reconnaissance et la compréhension de ces éléments culturels implicites sont difficiles, ce sera le même aussi pour les enfants étrangers. En fait, nous devrions réfléchir au fait qu'ils sont dans une position encore plus difficile. L'expérience de la migration est toujours quelque peu traumatisante et l'insertion dans un nouvel environnement n'est jamais facile. Si nous ajoutons ensuite dans le tableau les expériences migratoires difficiles, telles que les cas de séparation familiale, de migration pour des raisons liées à la guerre ou de migration clandestine., nous nous rendons compte que même la " désorientation " ou la condition de marginalité ne contribuent pas à créer les conditions optimales pour l'insertion et l'acquisition de la culture scolaire nécessaire.

[169] Pinto Minerva F., ibid., p. 44

A cette disposition problématique que peuvent avoir les enfants immigrés, il faut ajouter que ces règles scolaires tacites ne sont pas objectivement faciles à appréhender. Par exemple, même dans les interactions verbales directes, explique Gobbo, en se référant aux études de Mehan déjà mentionnées, « les événements et les séquences interactionnelles sont (...) délimités et marqués par des mouvements verbaux, cinétiques et paralinguistiques », c'est-à-dire des indicateurs de "frontières" qui ne sont pas faciles à saisir pour ceux qui sont étrangers ou nouveaux à la culture exprimée par la situation scolaire spécifique. En effet, « la présence de tels indicateurs "frontières" montre que, dans la mesure où il y a un partage de ce savoir culturel, les participants sont capables de saisir l'organisation hiérarchique et séquentielle des événements, et d'y répondre de manière appropriée [170]».

Seuls les enfants étrangers manquent précisément du "partage de ces connaissances culturelles", d'autant plus que le nombre d'enfants étrangers récemment arrivés dans le pays d'immigration et issus de cultures très différentes par rapport à la culture d'accueil.

La question de la culture de classe, explicite mais surtout sous-jacente à la relation normale entre l'enseignant et les enfants, et la prise de conscience de son importance pour le bon déroulement de cette même relation est donc à prendre en compte, surtout dans les contextes scolaires multiculturels. En même temps, comme nous l'avons vu, c'est précisément la présence d'enfants étrangers qui a rendu nécessaire une réflexion sur les implications culturelles. Cependant, cette nécessité peut représenter une opportunité de mieux comprendre le fonctionnement des organisations scolaires et de l'activité en classe, et de pouvoir améliorer l'école (tant dans la pratique que dans les objectifs et méthodes implicites) dans le sens des objectifs interculturels. Comme le dit Mehan en évoquant l'utilité de ces études dans le domaine de l'interaction scolaire et de la culture de classe, « parce qu'elles révèlent le mécanisme qui structure l'école, ils peuvent suggérer des actions spécifiques qui permettent de modifier l'appareil structurant dans des situations éducatives particulières, motivant ainsi les éducateurs et les communautés à agir différemment [171]».

Si nous sommes d'accord avec ce qui a été dit plus haut sur la frontière que l'éducation interculturelle représente aujourd'hui et sur les significations qu'elle représente pour l'ensemble de la société, cette attention à la compréhension de la culture scolaire et à la possibilité de la modifier de manière constructive ne profite pas seulement à l'insertion

[170] Gobbo F., ibid., p. 160
[171] Mehan H., ibid., p. 101

et à la participation des enfants étrangers, mais constitue une croissance de l'école dans son ensemble. Comme l'affirme Fiorucci, « la présence de l'enfant étranger est alors le moteur de la mobilisation des ressources dont bénéficient également les étudiants italiens [172]».

L'éducation interculturelle et les objectifs auxquels elle se réfère, , n'est pas une éducation pour les étrangers ni une forme d'assistanat, mais la voie prioritaire de la pédagogie contemporaine, ainsi que, comme le rappelle pragmatiquement Nigris, « une occasion pour les enseignants et pour toute l'école de revoir leur rôle et leurs objectifs, en fonction d'une plus grande contribution à une société plus juste et égalitaire [173]».

3.6 **La formation interculturelle**

Si, comme on l'a soutenu dans le paragraphe précédent, il est nécessaire de prêter attention aux dimensions implicites et cachées du processus scolaire pour les comprendre et les orienter dans un sens interculturel, à plus forte raison faut-il pouvoir raisonner sur les dimensions formelles et intentionnelles du processus éducatif et didactique qui se déroule à l'école.

3.6.1 *L'aspect didactique à l'école*

Le processus d'enseignement-apprentissage, comme nous l'avons vu, est relationnel et dynamique, étant basé sur l'interaction entre les sujets de la classe : l'enseignant et les élèves. Bertocchi, cependant, souligne à juste titre que les processus relationnels dans la classe ne sont pas "libres", c'est-à-dire qu'ils ne répondent pas à leurs propres règles contingentes : celle de la classe « est une situation finalisée et guidée, dans laquelle la dynamique de l'interaction, et l'apprentissage qui en découle, dépendent en partie de facteurs non contrôlables, et en partie des choix effectués par l'enseignant. Ces choix (...) concernent la méthode d'enseignement, comprise comme un ensemble de décisions relatives aux objectifs, aux contenus et aux procédures de l'enseignement ; ils dépendent à leur tour :

[172] Fiorucci M., *La didattica come luogo di mediazione interculturale*, "Prospettiva EP", Bulzoni Editore, n. 1, Gennaio-Febbraio 2002, p. 52
[173] Nigris E. (dir.), *Educazione interculturale*, Bruno Mondatori Editore, Milano, 1996, p. XXXI

- les contraintes institutionnelles et les "données" qui ne peuvent être modifiées ou qui sont difficiles à modifier (par exemple, le nombre d'étudiants, les horaires, ...) ;
- sur des "principes" généraux, des conceptions que l'enseignant a sur son rôle et sa relation avec l'institution éducative, sur les caractéristiques de ce qu'il enseigne (...), sur la meilleure façon de les enseigner ;
- des présupposés de l'enseignant sur les élèves : leurs capacités, leurs attentes, leurs motivations, etc.[174] ».

La lecture de la situation de classe comme finalisée et guidée remet en question le concept de didactique, qui en réalité, explique Grassilli, peut être compris comme un terme polysémique : d'une part, il indique « la discipline de recherche et d'étude, l'ensemble plus ou moins organique de connaissances, qui traite (...) la vaste problématique relative aux principes orienteurs et aux critères décisionnels en vue du choix des voies, des instruments, des techniques et des contenus à travers lesquels l'éducation et l'instruction sont réalisées », d'autre part « le terme est utilisé pour signifier la planification et la réalisation de cet ensemble d'activités et de procédures qui, grâce à l'emploi organisé de moyens et de techniques, sont pour résoudre un problème d'enseignement[175] ».

Dans cette seconde acception de la didactique, ajoute Demetrio, « nous ne nous limitons pas à indiquer uniquement ce qui concerne la "transmission" du savoir. (...) Même si l'on s'en tient au principe selon lequel toute didactique est toujours telle par rapport aux contenus à enseigner[176] », elle ne peut être réduite à ce seul aspect, en raison de la complexité de la situation de classe et du processus d'enseignement et d'apprentissage (que nous avons vu plus haut), et de la variété des éléments qui sont impliqués. Selon Tassinari la didactique « presque par définition, tourne son analyse et ses propositions vers l'enseignement en général » et c'est aux enseignants qu' « est confiée la tâche de contextualiser la didactique, en adaptant leur travail avec les élèves aux situations culturelles et sociales auxquelles l'école doit (ou du moins devrait) faire face [177]».

---

[174] Bertocchi D., *La situazione di insegnamento/apprendimento,* in Cicardi F. (a cura di), *Contesto e comunicazione in L2. Un approccio per la scuola elementare,* IRRSAE Lombardia, Milano 1990, pag. 128

[175] Grassilli B., Fabbri L., *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa,* La Scuola, Brescia, 2003, pagg. 15-16

[176] Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia,* Meltemi, Roma 1997, pag. 24

[177] Tassinari G., 2002, op. cit., pag. 11

Ce devoir de contextualisation prend aujourd'hui le chemin du discours pédagogique interculturel.

3.6.2 *Interculturalité et didactique*

Si, comme l'affirme Fiorucci, « la perspective interculturelle (...) nous oblige à repenser l'activité scolaire dans son ensemble[178] », cette remise en question ne peut que concerner également le processus didactique. Il s'agit donc de penser en termes de didactique interculturelle, capable, selon Pinto Minerva, de « se concentrer sur la préparation de situations éducatives qui augmentent et renforcent la positivité du conflit socio-cognitif, de la réciprocité et du dialogue, la coopération et la compréhension mutuelle, la participation démocratique, l'intérêt et la curiosité envers l'autre dont l'autre est porteur en termes de connaissances, de valeurs, d'habitudes, de manières de voir et de vivre la vie en référence à ses conceptions du monde, des autres, de la nature [179]».

L'enseignant est en quelque sorte appelé à un travail plus difficile et plus exigeant, basé sur la maîtrise de ses propres connaissances, mais aussi sur le fait de savoir les lire de manière critique et de les adapter au contexte avec lequel il se trouve en relation. Comme l'écrit Demetrio, « la didactique, en présence d'autres cultures, est (...) appelée à se dédoubler et à demander un effort supplémentaire à l'enseignant ; car c'est

- Reconnaître quoi et comment privilégier les connaissances habituelles (prescrites par les programmes d'enseignement) pour susciter dans la classe
- b) faire en sorte que les enfants, italiens et non italiens, découvrent le plaisir de la lecture et de l'écriture.
- le plaisir d'échanger des contes, des histoires, des sensations appartenant à leurs différentes cultures [180]».

La didactique conçue dans l'horizon de la pédagogie interculturelle et des objectifs qu'elle promeut ne peut se réduire à des interventions sporadiques.

L'éducation interculturelle et les objectifs qu'elle promeut ne peuvent être réduits à des interventions sporadiques et désorganisées. Tarozzi dénonce le fait qu'aujourd'hui encore, il existe une certaine extemporanéité des interventions didactiques dans des contextes multiculturels, interventions qui ne « réussissent" pas toujours s'affranchir du cadre de l'"heure interculturelle", se réduisant à de banales observations sur des

[178] Fiorucci M., ibid., p. 48
[179] Pinto Minerva F., ibid., p. 46
[180] Demetrio D., ibid.., p. 25

différences superficielles telles que le calendrier des festivités, les habitudes alimentaires, les vêtements et le folklore musical[181] » .

Comme l'exprime Favaro (1997), pour être véritablement interculturelle, la didactique doit échapper aux "pièges de la simplification". "Faire" de la didactique interculturelle, en évitant le risque de la simplification/réification de sa propre culture et de celle des autres présupposent donc la diffusion d'une conscience qui représente une sorte de boussole qui guide le chemin de l'exploration et de la rencontre avec les autres.

Ce sont des prises de conscience qui constituent la base des parcours éducatifs, mais ils définissent également les objectifs : hypothèses pour nous et objectifs/cartes de pensée pour les étudiants[182] ».

La première de ces consciences pour l'auteur est ce que nous avons articulé sous le terme de "concept anthropologique de la culture" et donc avec la nature relationnelle et dynamique de ce concept.

Au concept anthropologique de culture sont alors liées d'autres prises de conscience nécessaires pour une éducation interculturelle, telle que la nature de l'identité culturelle, la prise de conscience des polarités de manière relativiste et ethnocentrique que l'on peut comprendre les cultures et leurs éléments, le rapport entre l'individu, le contexte et la culture.

Un autre piège auquel peut se heurter une didactique qui se veut interculturelle est l'accent excessif mis sur la culture d'origine. Même si, bien sûr, il est bon que cette dernière soit valorisée, il est nécessaire que l'attention portée à la culture d'origine ne se transforme pas en une didactique spéciale destinée à l'immigrant (Wallnofer, 2000). Une didactique interculturelle réduite à une didactique spéciale pour les étrangers, souligne Tassinari, en plus de devenir une pratique d'exclusion et de marginalisation, contribue à « consolider les stéréotypes et [à] donner une image superficielle et édulcorée des cultures et des relations interculturelles[183] ».

3.6.3 *Les caractéristiques de la didactique interculturelle*

Pour la construction d'une didactique interculturelle adéquate, il est nécessaire de prêter attention non seulement aux contenus et aux méthodes (qui feront l'objet du paragraphe

[181] Tarozzi M., *Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale,* dans Demetrio D., *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia Firenze, 1997
[182] Demetrio D., Favaro G., ibid., p. 111
[183] Tassinari G., ibid., p. 31

suivant), mais aussi aux dimensions du temps, des contenus et des méthodes. Ces trois dimensions structurent, bien que de manière différente, chaque culture, y compris celle des enfants étrangers et celle que nous avons indiquée comme "culture de classe". En ce sens, la tension qui accompagne le travail de l'enseignant sera double : d'une part, tenter d'expliciter ses propres manières temporelles, spatiales et relationnelles de comprendre et de sous-comprendre le travail scolaire ; d'autre part aller découvrir, avec sensibilité et perspicacité, les manières particulières dont les enfants étrangers vivent les dimensions du temps, de l'espace, des relations en relation avec l'environnement scolaire.

La littérature, pas seulement anthropologique, nous rappelle que les différentes cultures comprennent et expriment de manière différente la conception du temps, de l'espace et des relations.

Toutes ces dimensions entrent dans l'activité de la classe et, surtout dans les situations multiculturelles, doivent être comprises, négociées et partagées par tous les participants à l'interaction. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, le fait de ne pas respecter ces dimensions culturelles peut engendrer un problème fondamental entre l'enseignant et les enfants étrangers ou entre ces derniers et les autres élèves autochtones, rendant ainsi la participation partagée problématique et frustrant également le meilleur enseignement de l'enseignant.

Dans la perspective de la didactique interculturelle, le temps, comme l'affirme Fiorucci doit être organisé de manière flexible, surtout en classe, notamment au début de la phase d'insertion des enfants immigrés.

De ce point de vue, une certaine individualisation des rythmes scolaires est utile, du fait que « l'enfant étranger qui arrive en Italie (...) doit d'abord "apprendre" l'école, ses horaires, ses rythmes, ses langues, ses règles, sa logique et son organisation interne [184]».

Le nouvel arrivant, dans les termes que nous avons exprimés dans ces pages, a besoin de connaître et d'intérioriser la culture de l'école qui l'accueille, tant dans ses éléments les plus manifestes que dans ses éléments implicites et cachés.

L'espace dans lequel se déroule le processus d'enseignement-apprentissage est un deuxième élément auquel il convient d'accorder une grande attention, notamment du point de vue de la didactique interculturelle. L'organisation des espaces doit se faire de manière à favoriser la possibilité de participer à des activités communes d'une part, et d'exprimer

[184] Fiorucci M., ibid., p. 47

sa diversité et son originalité d'autre part, toujours dans un souci de partage et d'enrichissement mutuel.

En outre, en plaçant le processus d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte culturel plus large que la salle de classe, il convient également de penser les espaces communs de l'école (cours, couloirs, etc.) comme un moyen de partager et de s'enrichir mutuellement de l'école (cours, couloirs, gymnases, etc.), ainsi que les lieux extérieurs comme autant d'occasions de rencontre et de promotion d'activités interculturelles pour différentes classes et pour les élèves et quelques réalités locales.

Concrètement, comme l'explique Fiorucci, tout d'abord « les espaces, d'un point de vue interculturel, doivent être conçus et organisés en vue d'un système didactique de classes ouvertes ». Selon cet auteur, plus précisément, la gestion des espaces doit prendre en compte trois moments éducatifs différents :

- des espaces destinés à de petits groupes d'élèves pour des activités de rééquilibrage, de récupération et de soutien, telles que des laboratoires linguistiques utilisés pour l'enseignement de la langue étrangère en tant que deuxième langue ou pour l'approfondissement de la langue et de la culture d'origine pour les élèves étrangers ;
- des espaces pour des groupes de classe de 20-25 élèves ;
- des espaces plus grands dans lesquels il est possible de créer des moments de mobilité des classes et des enseignants".

Il existe également des espaces collectifs tels que le gymnase, la cantine, la bibliothèque, les couloirs et les entrées qui peuvent également être utilisés à des fins interculturelles. « Enfin, il convient de mettre en valeur les espaces ouverts à l'extérieur de l'école visant à la rencontre entre l'école et les forces vives du territoire[185] ».

La troisième dimension à laquelle il a été fait référence est la dimension relationnelle, et bien que sa pertinence soit plus intuitive que celle des dimensions du temps et de l'espace, cette dimension est aussi la plus complexe et probablement celle qui a le plus d'impact sur l'activité d'enseignement.

La dimension relationnelle est centrale dans la définition du contexte. Mehan rappelle que « les contextes ne devraient pas être assimilés à des considérations physiques d'environnements tels que les salles de classe, les cuisines et les églises[186] », mais qu'ils

[185] Ibidem, p. 48
[186] Mehan H., ibid., p. 114

doivent être considérés avant tout à la lumière de la dynamique que les gens y créent. Dans cette optique, Bronfenbrenner identifie les éléments constitutifs du microsystème sous trois aspects c'est-à-dire du contexte environnemental dont un sujet a une expérience directe.

Ces éléments sont représentés par l'activité (définie par l'auteur comme « le comportement continu qui a son propre moment et qui est perçue par l'individu comme ayant un sens ou une intention par ceux qui participent à la situation environnementale[187] »), par la relation interpersonnelle (c'est-à-dire par tous les différents degrés de liens entre deux ou plusieurs personnes qui participent à la même situation environnementale, et qui peut être la plus extemporané - pour Bronfenbrenner, « une relation est établie chaque fois qu'une personne, dans une situation environnementale, prête attention à une autre personne ou participe à ses activités[188] » - ainsi que les relations éducatives - que l'auteur définit comme des dyades évolutives caractérisées par le partage d'activités et d'attention qui évoluent vers des sentiments et des émotions réciproques plus profonds, et par le fait qu'une telle dyade « continue d'exister phénoménologiquement pour ses deux membres, même lorsqu'ils ne sont pas ensemble [189]») et par le rôle (l' « ensemble des activités et des relations attendues d'une personne occupant une position particulière dans la société, et par d'autres personnes en relation avec la personne en question[190] »).

Pas différent de Bronfenbrenner, McDermott et Gospodinoff concluent que les contextes sont essentiellement constitués de ce que les gens font, quand et comment ils le font faire. En d'autres termes, selon ces auteurs, il est possible d'affirmer que l'individu dans l'interaction agit comme un environnement pour l'autre, c'est-à-dire que la relation elle-même est le contexte le plus important.

Si la dimension relationnelle est centrale pour la définition de tout contexte, elle l'est (dans une plus large mesure encore) pour tous les contextes éducatifs, tels que les écoles. Nous pouvons également affirmer que dans le cadre de l'action éducative en classe, les relations entre l'enseignant et les élèves ont un poids fondamental pour déterminer non seulement le climat général, mais aussi le déroulement et le résultat du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la conception et la mise en œuvre de l'activité d'enseignement, entendue comme l'ensemble des activités et des procédures par l'utilisation organisée de moyens et de

[187] Bronfenbrenner U., *L'ecologia dello sviluppo umano,* Il Mulino, Bologna, 1986, p. 85
[188] Ibidem, p. 101
[189] Ibidem, p. 104
[190] Ibidem, p. 142

techniques, répondre aux objectifs de l'enseignement, l'enseignant doit être attentif à la dimension relationnelle, tant en ce qui concerne le type de relation à mettre en place qu'en ce qui concerne la qualité de l'enseignement (plus ou moins formelles, égales, réciproques, etc.) et sur les modalités dont ces relations vont se développer. En outre, l'enseignant devra s'interroger sur le type de relations utiles à promouvoir entre les élèves eux-mêmes, afin que celles-ci soient respectueuses, constructive et des possibilités d'amitié.

Dans une situation de classe multiculturelle, l'enseignant doit garder à l'esprit que l'enfant étranger peut rencontrent des difficultés à établir des relations satisfaisantes tant avec leurs nouveaux camarades de classe qu'avec l'enseignant, et que des facteurs culturels peuvent également jouer un rôle dans cette difficulté.

Du point de vue de l'enfant étranger, les modalités relationnelles que notre école accepte et favorise entre pairs et entre élèves peuvent aussi être dissonantes avec celles de la culture dont il est porteur.

La dimension relationnelle est l'une des dimensions les plus importantes de la "culture de classe" et en tant que tel répond à des règles et des manières partagées, qui sont en partie manifestes et en partie "cachées". Comme pour les autres dimensions culturelles de la classe, l'accès et la maîtrise des modes relationnels appropriés par l'enfant étranger peuvent présenter des obstacles exiger du temps et, pour ainsi dire, une certaine pratique.

Mais les difficultés ne viennent pas seulement de l'acceptation de l'écolier étranger. La diversité de l'enfant peut aussi être un motif de conflit de la part de ceux qui doivent accueillir le nouvel arrivé. Par exemple, si les stéréotypes prévalent dans la manière dont le groupe de pairs se rapporte au nouvel arrivant, la diversité de ce dernier peut également être une cause de conflit envers le nouvel arrivant, les stéréotypes et les préjugés prédominent, ce qui peut créer des modalités relationnelles marginalisantes et néfastes. Même un enseignant qui, par exemple, voit dans la diversité de l’ l'enfant étranger une forme de privation culturelle à surmonter, peut également contribuer à créer des distances relationnelles qui rendront alors difficile la compréhension de l'élève étranger et la possibilité pour ces derniers de participer positivement aux activités de la classe.

Dans le cadre de la pédagogie interculturelle, il ne faut pas négliger le fait que l'incapacité relationnelle entre l'enfant immigré et les autres sujets de la classe se fait non seulement au détriment de l'insertion et de la participation de l'étranger, mais pèse également sur la possibilité pour les élèves et les enseignants de s'exercer à accueillir, tolérer, respecter et écouter d'autres points de vue et cultures.

L'éducation interculturelle doit donc prendre en grande considération la dimension relationnelle[191], tant de type "vertical" (entre l'enseignant et les élèves) que de type "horizontal" (entre les élèves eux-mêmes), en essayant tout d'abord de surmonter, par l'écoute et la participation, les stéréotypes et les préjugés qui peuvent entraver la construction d'un climat relationnel constructif. Il s'agit donc d'une question de promouvoir une habitude de la relationnalité comme espace de rencontre et de compréhension, où s'exerce le dialogue, la confrontation de points de vue différents et le respect, tant au niveau "vertical" qu'"horizontal". Il sera ainsi possible de construire des relations interactives, de manière à créer un contexte didactique utile à la participation et le partage des parcours de découverte proposés par l'enseignant.

3.6.4 *Les contenus*

Comme cela a été mentionné, l'éducation interculturelle ne doit pas rester une déclaration de principe, ni être réduite à une simple attitude de base, mais elle doit se concrétiser aussi au niveau des contenus.

Selon Nanni, ce besoin conduit le travail sur la didactique interculturelle à une "phase deux", c'est-à-dire au passage de la seule pédagogie interculturelle à une didactique interculturelle des disciplines plus décisive.

Les contenus et les modes d'enseignement des disciplines à l'école doivent prendre en charge les objectifs de l'éducation interculturelle, sachant qu'ils opèrent dans un contexte dans lequel les tensions interculturelles ne sont plus évitables, mais sont les seules capables de conférer un sens à la scolarité elle-même.

Demetrio indique dans les contenus curriculaires la clé de ce tournant : « il est crucial que la didactique interculturelle fasse un choix de terrain : surtout en ce qui concerne les contenus curriculaires qui peuvent favoriser au mieux les objectifs d'une éducation interculturelle qui n'a plus besoin de se définir et de se redéfinir sans cesse, mais devenir un élément habituel du travail didactique et non plus une activité exceptionnelle ou "atypique" [192]».-

[191] A côté de cela, il faut noter, comme le soulignent Demetrio et Favaro, que les différents projets de didactique interculturelle semblent bien conscients de l'importance de la dimension relationnelle. Si l'on y regarde de plus près, dans presque tous les programmes didactiques, le travail sur la relationnalité se voit accorder une importance centrale et une utilisation considérable des ressources (y compris le temps).

[192] Demetrio D., Favaro G., ibid., p. 35

La même position est soutenue de manière convaincante et articulée par Tassinari, qui soutient que « une didactique interculturelle est réalisée d'une manière qui n'est pas extemporanée et superficielle si elle opère dans les programmes d'études, à travers la didactique des disciplines individuelles en leur donnant la possibilité d'élargir sur le plan cognitif, éthique, social et artistique[193] ». Il est donc possible de dépasser une conception d'une didactique interculturelle compensatoire, basée sur des interventions sporadiques et inhomogènes (qui lui donnent l'habit léger de " l'heure interculturelle "), par le biais d'une repensée spécifique de chaque didactique disciplinaire sous l'objectif interculturel commun. De cette façon l'éducation interculturelle peut agir à travers les contextes, les modes et les contenus d'enseignement. Mais quel peut être, se demande Tassinari, le dénominateur commun minimal de cette remise en question didactique générale ?

La réponse qu'il se donne me semble particulièrement significative de la manière dont nous avons mené le discours sur la pédagogie interculturelle jusqu'à présent aux fins de l'éducation interculturelle et au concept anthropologique de la culture. C'est en effet ce dernier, selon Tassinari, qui doit être placé comme base pour la construction d'une didactique interculturelle : le point central dont il faut partir est donc « la reconnaissance de l'importance que revêt actuellement le concept anthropologique de culture », auquel se réfère le concept d'éducation interculturelle. En tenant en compte le rôle central que joue la conception actuelle du processus de formation, « la culture en tant qu'organisation de disciplines, cela doit être considéré comme le point d'appui sur lequel il faut agir pour élever la didactique à une perspective interculturelle ».

D'un point de vue pratique, une première conséquence de cette réflexion devrait être "la reconnaissance d'une place adéquate dans les programmes d'études des sciences humaines parmi lesquelles l'anthropologie culturelle joue aujourd'hui un rôle de premier plan ».

L'ampleur des problèmes traités par cette discipline et l'actualité des questions de la différence culturelle, de la rencontre comme enrichissement, de la relation comme construction, poursuit Tassinari, « mettent clairement en évidence sa valeur éducative, non seulement pour les contenus spécifiques qui lui sont propres, mais aussi pour les stimuli pertinents qu'il offre au développement de l'esprit critique[194] ». Enfin, sans entrer dans la spécificité des différentes disciplines, Tassinari indique quatre principes qui devraient présider à la réalisation d'une didactique interculturelle non pas extemporanée mais

[193] Tassinari G., ibid., p. 33
[194] Ibidem, pp. 33-34

ancrée dans les programmes et les méthodes d'enseignement. De base en une didactique qui vise à développer l'intérêt pour les autres cultures :

- « cultiver la curiosité, le goût de la découverte pour ce qui est inhabituel et divergent, ce qui peut également se faire par le biais d'expériences qui ne font pas nécessairement référence à d'autres cultures » ;
- promouvoir la connaissance des autres cultures de manière non unilatérale, en identifiant "les", en réfléchissant "sur" les diversités et affinités qui les caractérisent par rapport à une culture de référence ;
- éviter le développement d'une conception des cultures en tant qu'entités statiques et fermées, faisant de leur culture leurs changements et les influences dérivant des rencontres/chocs entre elles ;
- développer, « à travers des méthodologies chargées d'un potentiel formatif, basées sur la participation directe et intéressée des élèves par le biais de discussions en petits groupes ou collectives, comparaison d'idées (...), apprentissage de la collaboration, connaissance directe de personnes appartenant à des cultures différentes[195] ».

3.6.5 *L'aspect méthodologique*

Le dernier point proposé par Tassinari concerne la dimension méthodologique de la didactique interculturelle. En ce qui concerne cet aspect, il est tout d'abord nécessaire de considérer que la méthodologique est indissociable de celui sur les contenus, puisque l'acquisition des contenus ne peut qu'être liée aux méthodes pédagogiques promues par l'enseignant et aux dynamiques relationnelles que ces derniers s'activent. Si, à l'école, la méthodologie et le contenu de l'enseignement ne sont jamais dissociables, ce lien semble être en quelque sorte plus fort à l'école dans l'éducation interculturelle. Sans oublier l'importance d'une dimension interculturelle qui doit passer également par les programmes d'études des différentes disciplines, l'éducation interculturelle ne peut renoncer à trouver, par ses propres moyens, les ressources pour atteindre les objectifs qu'elle vise à savoir la curiosité, le respect et la rencontre avec l'autre, la promotion de l'écoute, du dialogue et de l'ouverture.

Comme nous pouvons le constater, le quatrième point de Tassinari ouvre sur une approche de type constructiviste. Il parle de "participation directe et intéressée" des élèves, de "discussion en petits groupes ou collectivement", de "confrontation des idées", de

[195] Ibidem, p. 34

"comparaison des idées", la "collaboration dans l'apprentissage" et la "connaissance directe", c'est-à-dire les approches didactiques, qui, comme on l'a vu dans les paragraphes précédents, résultent d'une lecture constructive.

La lecture didactique sur une base dialogique proposée par le constructivisme, visant à renforcer le rôle actif des apprenants en tant que personnes compétentes et qui vise à partager des idées, à construire des significations, à négocier des conflits, devient un point de référence important pour le développement de l'éducation interculturelle.

Une conception de l'enseignement-apprentissage comme un parcours de construction relationnelle entre l'enseignant et les élèves permet de ne pas ignorer, mais au contraire de valoriser les différences, y compris les différences culturelles, comme des ressources potentielles dans la résolution de problèmes et des opportunités d'enrichissement pour le groupe classe. De ce point de vue, nous devrions donc prendre en considération des propositions méthodologiques telles que le travail en groupes plus ou moins restreints, le partage collectif, la contextualisation de l'apprentissage, la résolution de problèmes, etc. Il s'agit de stratégies didactiques qui peuvent soutenir les objectifs interculturels, puisque, affirme Giustinelli, ils ont l'intention de former « personnalités ouvertes, flexibles et disponibles, c'est-à-dire suffisamment mûres pour libérer de plus en plus les comportements de mythes, schémas mentaux, préjugés et discriminations[196] ».

Pinta Minerva affirme que même les astuces méthodologiques les plus simples ne doivent pas être négligées, car elles peuvent être très utiles dans un contexte multiculturel, telles que concentration de l'attention sur certaines parties ou certains mots du discours, reformulation dans ses propres mots (pour vérifier la compréhension du discours et la possibilité de correction par l'interlocuteur) (...). Les gestes et les mimiques ne sont pas non plus négligeables, car ils accompagnent et influencent le dialogue entre enseignants et élèves". En effet, cet auteur rappelle que « les expressions de désintérêt, de scepticisme, de distance émotionnelle et cognitive, voire d'impatience pure et simple - que le corps peut exprimer au-delà des mots[197] » - doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie sur la méthode de communication didactique en classe, par la recherche et par les enseignants eux-mêmes.

Sur un plan plus pratique des outils didactiques, l'utilisation des technologies les plus récentes (si elle est faite à la lumière des intentions pédagogiques décrites jusqu'ici et sous la direction de l'enseignant) peut permettre la création des chemins interculturels nouveaux

[196] Giustinelli F., *Razzismo, scuola, società,* La Nuova Italia, Firenze, 1991
[197] Pinto Minerva F., ibid., p. 58

et stimulants. Nous faisons référence, par exemple, à l'accès aux nouveaux médias, l'utilisation des ordinateurs, l'utilisation interactive des tableaux et des hypertextes, et l'éducation à la découverte de nouveaux logiciels visant à l'apprentissage en télétravail et des nouvelles plateformes (Zoom, Webex, Meet, etc…) de communication à distance et en temps réel qu'ils permettent.

En dehors des activités normales de la classe, il ne faut pas négliger, comme le souligne Fiorucci, il ne faut pas négliger les outils et méthodes plus traditionnels, comme l'utilisation d'ateliers typographiques et photographiques pour la construction de parcours créatifs et autonomisant centrés sur les compétences linguistiques-expressives et communicatives.

Il y a donc de nombreux aspects à prendre en considération pour la promotion d'un produit d'une éducation interculturelle qui ne se réduise pas à la transmission d'aspects folkloriques ou à une parenthèse dans l'activité didactique normale. L'éducation interculturelle n'est pas une éducation spéciale pour les immigrants, mais elle est la réponse pédagogique aux besoins de l'enseignement dans une école de plus en plus multiculturelle.

De ce point de vue, les dimensions qui structurent le contexte éducatif de la salle de classe (telles que le temps, l'espace et l'environnement) doivent être problématisés, afin qu'ils puissent contribuer positivement à la création d'un contexte de classe interculturelle. La didactique interculturelle, enfin, se réalise si elle devient "normalité" dans l'activité scolaire, opérant à la fois dans les programmes disciplinaires et dans les méthodologies didactiques.

C'est ainsi que l'éducation interculturelle, au lieu d'être un outil spécial pour les immigrants ou un moment folklorique, peut devenir un moyen fondamental de "médiation" interculturelle, dans la mesure où elle est un espace formatif structuré et flexible pour le développement (cognitif et personnel), et pour la construction de parcours de rencontre et de coexistence dès l'école.

CHAPITRE IV :

LES POLITIQUES D'INCLUSION EN ITALIE, EN FRANCE ET AU CANADA.

Il ne faut pas présumer qu'il existe une différence significative entre l'"immigré", celui qui a fait le voyage voire le migrant ou le demandeur d'asile qui est en quête d'un lieu sûr et d'une meilleure vie, et l'"enfant de l'immigré" qui naît dans le pays d'accueil de ses parents, par conséquent il est le "fils" de ce pays-ci et dans ce pays-ci il est reconnu officiellement comme citoyen. Tahar Ben Jelloun, écrivain franco-algérien aussi bien que spécialiste de l'immigration, s'adresse à sa fille Mérième en foulant la condition du premier, qui reflète les aspects les plus misérables de la condition humaine, dans laquelle l'image de l'immigré se colorie de stéréotypes souvent inadmissibles.

La conception de Tahar Ben Jelloun n'est qu'un prétexte pour approfondir la condition de l'immigré non citoyen du pays qui l'a accueilli. Dans une acception plus générique, on définit ce type d'"immigré" la personne qui est venue de l'étranger, par rapport au pays d'accueil, non seulement pour s'enfuir de la guerre, de la faim, de la disette, mais aussi suite à une série d'autres conditions sociales, politiques et économiques. L'étranger est aussi l'expatrié venu avec sa famille, le mineur non accompagné, le mineur arrivé dans le pays étranger dans le cadre d'une procédure d'adoption...

L'immigré, en tant qu'"étranger", a toujours alimenté le débat public, qui ne cesse de mettre l'accent sur les nouvelles formes discriminatoires, issues de l'immigration, et, par conséquent, de trouver davantage de solutions bien pensées pour favoriser le long et difficile parcours d'inclusion sociale. Chaque action politique, sociale, économique se voit fondamentale pour mieux renforcer cette "culture de l'altérité", qui se construit à partir d'une "perception européenne" de solidarité et de communautés d'accueil.

C'est pourquoi la Commission européenne, le 5 novembre 2019, a lancé de nouveaux enjeux. Les pays européens sont censés transposer les nouveaux appels sur les migrations, en réalisant des actions significatives et efficaces afin que les sociétés deviennent de plus en plus inclusives, utilisent des pratiques inclusives et innovantes, en combattant notamment les difficultés d'intégration des enfants de migrants, en développant des récits sur les migrations et sur leur impact entre passé et présent ainsi que des pratiques durables pour l'intégration des migrants nouvellement arrivés dans les sociétés.

Comme enseignant notamment, je crois que ce sont les enseignants qui peuvent mettre en action le moteur de l'inclusion scolaire des immigrés. L'enseignant est pour l'élève étranger la clé qui "ouvre les portes de l'intégration" et progressivement de l'"inclusion". L'enseignant sait que l'élève étranger a un besoin éducatif spécial/particulier qui a nécessairement un désavantage non seulement linguistique mais aussi social et culturel.

Dans ce chapitre nous allons nous focaliser sur les cadres normatifs en Italie, en France et au Canada, avec une exception pour ce dernier puisque on va parler des autochtones Cree qui sont paradoxalement quand même des « étrangers ».

4.1 La problématique des élèves allophones dans un contexte multiculturel en Italie

Le phénomène de la mondialisation a constitué une redéfinition profonde de notre organisation sociale. En fait, dans un délai très bref, elle en est résulté une révolution radicale dans nos sociétés, devenant de plus en plus multiculturelles, mais pourtant complexes et soumises à des changements, déterminant donc une conception différente du concept d' '"appartenance". En fait le pédagogue Franco Cambi souligne (2006), qu'être citoyen d'une communauté ethnique, nationale, culturelle et religieuse n'est plus le facteur déterminant pour établir l'identité d'une personne. Le concept d'appartenance planétaire, envisagé par la pédagogue Franca Pinto Minerva (2007), est donc étudié comme une nouvelle frontière de la citoyenneté.

Il s'agit de s'ouvrir à une condition planétaire, qui exige un nouveau moyen de penser pluriel, ouvert aux valeurs de dialogue, de comparaison et d'interculturalité. L'interculturalité se présente à nous comme une tâche pédagogique qui toujours se confronte avec les préjugés, les canons cognitifs et axiologiques et nous conduit au-delà de l'identité sans les nier et vers un horizon logique - épistémique et éthique basé sur la rencontre, le dialogue et message et vers un horizon de vie basé sur la relation, l'échange, le partage. La Pédagogie interculturelle propose de changer la mentalité, de promouvoir de nouvelles valeurs, attitudes mentales et attitudes adaptées à notre époque de désenchantement.

L'école, chargée de transmettre et de diffuser les contenus et les valeurs de la société dominante, nécessite de réviser ses dynamiques internes, de promouvoir le pluralisme et le respect des différences.

On peut apprendre que le monde scolaire n'est qu'une des nombreuses expériences formatrices pour les élèves, mais pour cette raison, l'école doit assumer de plus grandes responsabilités, en promouvant aux élèves la capacité de donner un sens aux expériences qui utilisent pendant leur chemin.

À cet égard, Franco Cambi propose le modèle pédagogique de l'espace de rencontre. La métaphore de l'interculturalité comme espace de rencontre est significative et implique un lieu complexe et tendu mis en évidence par les antinomies.

L'espace de réunion est composé de quatre dispositifs : le regard de loin, la perspective de l'altérité, la déconstruction et l'écoute, le dialogue, la conversation et l'éthique de la communication qui sont des thèmes fondamentaux pour la thématique de l'interculturalité. Le modèle de l'espace de réunion est basé sur le respect de la diversité et sur la connaissance des autres cultures, qui s'oppose au modèle ouest-américain qui suppose un style de vie public donnant l'appartenance identitaire à chaque culture comme la petite Italie ou Chinatown.

L'Europe développe un modèle interculturel basé sur la construction de la reconnaissance mutuelle, soutenant l'éducation à la citoyenneté démocratique, complexe et l'éducation aux droits de l'homme, dépassant la culture de l'individualisme qui génère des conflits entre des personnes appartenant à des contextes culturels différents. Cela implique de se placer dans une perspective de décentralisation qui se focalise à bien apprendre la liaison entre identité et différence, plutôt que l'hégémonie de la première sur la seconde puisque cela a conduit à des massacres et des persécutions dans l'histoire. Être citoyen ne signifie pas s'identifier à une culture locale caractérisée par la même langue, les mêmes usages, coutumes et croyances, mais appartenir à une nation « mondiale ».

Dans ce cas le dialogue interculturel a un rôle important pour combattre le phénomène mentionné ci-dessous, car, d'une part, il doit empêcher les fractures à caractère ethnique, religieux, linguistique et culturel ; d'autre part, elle doit nous permettre de progresser ensemble, de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, à partir de valeurs universelles partagées (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008). La rencontre et la communication entre les peuples est une condition fondamentale pour détruire les préjugés, les stéréotypes, les racismes, éviter la suprématie d'un peuple sur un autre ou toute assimilation et représenter les noyaux fondateurs de la pédagogie du globalisme qui « *dans les trois rencontres - dialogue - la solidarité trouve son pivot essentiel, qui est ensuite transcrit opérationnellement dans un second trois d'interculture - compréhension - droits de l'homme*[198]».

La période historique actuelle évoque une forme d'esprit interculturelle et plurielle qui nous permet de bien comprendre les différences et donc implique de reformuler le concept de citoyenneté. En fait, un des objectifs de l'école est la formation du citoyen en le faisant devenir un citoyen du monde. La référence au respect des droits de l'homme apparaît donc essentielle.

198 «*nella terna incontro – dialogo - solidarietà trova il proprio fulcro essenziale, il quale si trascrive poi operativamente in una seconda terna di intercultura – intesa - diritti umani* »

Il est important de supposer que les mineurs étrangers sont avant tout des personnes, titulaires de droits et de devoirs qui vont au-delà de l'origine nationale, en fait l'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) certifie: « *Chacun a droit à tous les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration, sans distinction d'aucune sorte, telle que race, couleur, sexe, langue, religion, opinion politique ou autre, origine nationale ou sociale, propriété, naissance ou autre statut. En outre, aucune distinction ne sera faite sur la base du statut politique, juridictionnel ou international du pays ou territoire auquel appartient une personne, qu'il soit indépendant, de confiance, non autonome ou soumis à toute autre limitation de souveraineté.*»[199]

Par conséquence, l'égalité de la formation scolaire pour les élèves allophones se révèle être d'importance majeure car l'éducation est l'instrument le plus puissant pour changer l'avenir du monde.

À cet égard, en 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* le document, publié par l'Observatoire national MIUR en décembre 2006, a été publié, afin de définir les principes fondamentaux et les actions d'un éventuel « Modèle italien » pour l'insertion d'étudiants étrangers. La nécessité d'un modèle italien nait de l'occasion de mettre en évidence les spécificités des conditions, des choix et des actions qui ont caractérisé l'expérience italienne ; identifier les forces qui doivent devenir un « système » ; identifier les faiblesses à corriger avec de nouvelles pratiques et ressources ; donner de la visibilité à de nouveaux objectifs et projets (MIUR, 2007).

A ce propos, quatre principes généraux sont appliqués dans la mise en œuvre des pratiques scolaires visant à promouvoir l'intégration des élèves étrangers et dans la législation italienne connexe: l'universalisme, en ce qui concerne l'éducation en tant que droit de tous les enfants; école commune en référence à l'inclusion d'élèves de nationalité non italienne dans les classes normales, en évitant les lieux d'apprentissage séparés; centralité de la personne par rapport à l'autre; interculturalisme. L'école italienne choisit d'adopter la perspective interculturelle pour tous les élèves et à tous les niveaux en considérant la diversité et le pluralisme comme paradigmes scolaires.

En plus des quatre principes énumérés ci-dessus, dix lignes d'action ont été identifiées comme lignes guide pour les interventions interculturelles à caractère éducatif, regroupées en

[199] *« Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty. »*

trois macro-domaines : actions pour l'intégration, actions pour l'interaction interculturelle, acteurs et ressources.

Au sein de ces trois macro-domaines, les dix axes d'action identifiés sont les suivants: pratiques d'accueil et d'insertion à l'école, langue seconde italienne, renforcement du multilinguisme, relation avec les familles et orientation étrangères, relations à l'école et dans le temps parascolaires, interventions sur la discrimination et les préjugés, perspectives interculturelles dans les connaissances et les compétences, autonomie et réseaux entre les établissements d'enseignement, la société civile et le territoire, le rôle des directeurs d'école, le rôle des enseignants et du personnel non enseignant.

Conformément à l'article 36 de la loi du 6 mars 1998, n. 40 Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero: « Les mineurs étrangers présents dans la zone sont soumis à l'enseignement obligatoire; toutes les dispositions en vigueur concernant le droit à l'éducation, l'accès aux services éducatifs, la participation à la vie de la communauté scolaire leur sont applicables[200] ». Le décret du président de la République n. 275 du 1999 soutient aussi que « L'autonomie des établissements d'enseignement est une garantie de liberté d'enseignement et de pluralisme culturel et s'incarne dans la planification et la mise en œuvre d'interventions d'éducation, de formation et d'instruction visant au développement de la personne humaine, adaptées à différents contextes, à la demande des familles et caractéristiques spécifiques des matières concernées, afin de garantir leur réussite éducative, conformément aux buts et objectifs généraux du système éducatif et à la nécessité d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage[201] ». Cela met en valeur l'importance des différences culturelles et linguistiques comme résultat du respect réciproque ; par conséquence, les activités scolaires doivent viser à favoriser l'accueil et la préservation de la culture d'origine, en considérant aussi tous les besoins locaux. Comme nous avons déjà dit, pour obtenir ces finalités, un des facteurs qui est mis en valeur est le dialogue interculturel. Le Libro bianco sul dialogo interculturale (Conseil d'Europe, Strasbourg, 7 mai 2008) affirme que cet échange interculturel vise à la coexistence démocratique

[200] *« I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica».*

[201] «*L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.»*

entre les peuples en rappelant les droits humains universels et le respect de la diversité et en contribuant à surmonter l'assimilation.

Ainsi le document Global Education guidelines, publié du North-South Centre of the Council of Europe à Lisbonne en 2008 soutient que le dialogue interculturel, et plus généralement l'éducation interculturelle, sont reconnus au niveau européen comme des prérogatives fondamentales de base aux interventions éducatives dans les sociétés caractérisées par le multiculturalisme. La tâche de cet organe est de se concentrer sur les questions liées à l'interdépendance mondiale, afin de promouvoir le dialogue entre les peuples, le respect des droits de l'homme, la démocratie et cohésion sociale. L'éducation interculturelle est définie dans le même document "*holistic education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.*

À cet égard, les objectifs suivants sont énoncés aussi dans les *Linee guida per l'educazione interculturale*: éduquer les citoyens sur la justice sociale et le développement durable; promouvoir une dimension mondiale et une perspective holistique de l'éducation, pour aider les gens à comprendre les réalités complexes et les processus complexes du monde d'aujourd'hui et à développer des valeurs, des attitudes, des connaissances et des compétences qui leur permettent de faire face aux défis d'un monde interconnecté ; aider les élèves à comprendre certains processus complexes qui génèrent de la violence et des conflits aux niveaux individuel, national et mondial et à prendre conscience de la façon dont ces conflits pourraient être évités; proposer le développement de communautés d'apprentissage, au sein desquelles les étudiants et les éducateurs sont encouragés à travailler ensemble sur les problèmes mondiaux; stimuler et motiver les étudiants et les éducateurs à réfléchir sur les problèmes mondiaux, grâce à un enseignement et une pédagogie innovants; lancer un défi aux programmes et pratiques d'éducation formelle et non formelle, en présentant ses sujets et méthodologies; accepter la diversité de l'autre et l'interdépendance et offrir à chacun la possibilité de s'exprimer et de se comporter en solidarité; aider les élèves à trouver des alternatives à leurs décisions publiques ou personnelles et à réfléchir aux conséquences de leurs choix, cultivant ainsi un esprit libre de responsabilité globale pour les citoyens du monde; promouvoir la participation à l'action. En d'autres termes, il invite les éducateurs et les étudiants à travailler de manière dynamique, pour un monde plus juste et équitable pour tous et pour avoir comme finalité l'inclusion (pas l'intégration) des élèves allophones dans les écoles italiennes.

4.1.1 *Cadre normatif italien concernant l'éducation visée à l'inclusion*

La Direction générale de l'étudiant, de l'intégration, de la participation et de la communication, faisant parti du Ministère de l'Éducation Italienne, s'occupe de l'intégration et de la communication et a choisi pour l'intégration de toutes les diversités et a adopté l'éducation interculturelle comme modèle de référence, dans le but de construire une véritable expérience d'apprentissage et d'inclusion sociale dans les écoles italiennes, avec la collaboration de toutes les matières éducatives de la région, plaçant les élèves et leurs familles au centre de la formation

On peut constater toute l'attention pour la thématique de l'inclusion qui est parvenue dans le document officiel « Linee guida per l'accoglienza e l'integrazioe degl alunni stranieri » (CM 4233 du 19 février 2014). Il consiste en un ensemble des orientations partagées au niveau social, culturel et éducatif, en suggérant des actions organisatrices et didactiques avec le but de favoriser l'intégration, la résiliation et la réussite scolaire des élèves allophones. Chaque activité de formation vise l'éducation interculturelle comme point de repère qui est finalisée à promouvoir la confrontation et pas la suprématie ou la simple cohabitation entre personnes de différentes cultures.

Les lignes guides sont vues comme une réponse à l'exigence d'avoir une sorte de mode d'emploi partagé pour la création des projets, ayant comme thème l'interculturalité. Comme point de départ, les élèves allophones sont généralement considérés comme des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) comme cela est affirmé aussi au site du MIUR avec la directive ministérielle du 27 décembre 2012 et la circulation ministérielle. n.8 du 2013 prot. 561 *Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Il est aussi important de bien distinguer les différents groupes :

- Élèves de nationalité non italienne : même s'ils sont nés en Italie, les deux parents ne sont pas italiens ;
- Élèves ayant un environnement familial non italophone : élèves vivant dans un environnement familial dans lequel les parents ont généralement des compétences limitées dans cette langue, bien que probablement ces élèves soient très compétents dans leur langue maternelle (données à prendre en considération);
- Mineurs non accompagnés : élèves d'autres pays qui se trouvent pour quelque raison que ce soit sur le territoire de l'État sans assistance et représentation de

leurs parents ou d'autres adultes légalement responsables (législation spécifique et probablement difficultés même dans la langue d'origine) ;

- Élèves enfants de couples mixtes : élèves dont l'un des parents est d'origine étrangère (nationalité italienne et compétences supérieures, l'un des parents étant scolarisé en Italie) ;
- Les étudiants sont arrivés pour une adoption internationale : souvent invisibles car ils viennent généralement en Italie dès la petite enfance et ont grandi dans un environnement italophone ;
- Élèves d'origine nomade, mais souvent non nomades aujourd'hui (évasion scolaire, fréquentation scolaire irrégulière) ;
- Étudiants universitaires de nationalité étrangère : augmentation de la tranche

Tenu compte de la variété de ces groupes et afin d'éviter une majeure concentration d'élèves allophones dans certaines écoles qui pourrait faire accroitre un sentiment d'aliénation ou de ghettoïsation , le MIUR souligne l'importante de la distribution équilibrée des étudiants étrangers dans les écoles italiennes pour créer des classes les plus hétérogènes possibles.

La phase initiale de ce parcours d'intégration et d'inclusion, c'est-à-dire celle de l'accueil dans l'environnement scolaire, est évidemment d'extrême importance.

- Tous les mineurs, réguliers ou pas, ont le droit de l'éducation scolaire ;
- Il est indispensable de favoriser l'accès aux élèves allophones à la classe correspondant à leur âge à moins que leurs compétences ou les qualifications obtenus dans leur pays d'origine ne soient pas suffisantes.

Comme il est mis en évidence, la connaissance du cadre historique de l'élève permet de favoriser une insertion positive dans le contexte scolaire avec la mise en place d'un projet de formation personnalisé.

Un autre facteur très important concernant cette phase est la gestion des inscriptions afin d'éviter une surabondance dans un institut scolaire. Dans ce cas, la présence des organismes locaux, de la Préfecture et des bureaux scolaires régionaux avec aussi la participation des chefs des établissements, écoles et mairies locales, est nécessaire pour le contrôle de la définition des conditions pour assurer à tous l'opportunité d'avoir une bonne formation scolaire. Le nombre des élèves étrangers ne doit pas être supérieur au 30% au total des inscrits à partir dans les écoles maternelles jusqu'à celles secondaires. Ce pourcentage peut être surmonté seulement si les élèves ont déjà une bonne

compétence linguistique ou réduit si on a le cas contraire (circulaire ministérielle n° 2 du 2010).

Le protocole d'accueil implique aussi les familles étrangères avec le but de favoriser la continuité dans le contexte scolaire et familial. Les familles doivent être informées sur le parcours scolaire des enfants ; en fait, beaucoup d'écoles fournissent du matériau informatif traduit en plusieurs langues.

La question la plus complexe à gérer, qui est aussi présente dans le document officiel du Ministère de l'Education italienne est l'évaluation. Il n'y a pas de différence entre les élèves étrangers et italiens puisqu'ils ont droit à une évaluation régulière et finale, l'accès aux examens finals et l'octroi de la certification des compétences acquises pendant tout le parcours scolaire. Cela pourrait être un obstacle pour l'allophone car il n'est pas capable de maitriser la langue italienne. De cette façon on doit fournir des contenus liés à sa culture d'origine afin de favoriser le plus possible la réussite et donc éviter le retard scolaire.

Concernant la formation du personnel scolaire, la loi n°249 du 10 septembre 2010 soutient que la figure de l'enseignant doit être totalement inclusive, c'est-à-dire qu'elle doit rendre la cohabitation agréable, favoriser la productivité scolaire et relationnelle et de maitriser bien tout ce qui concerne la Pédagogie Interculturelle.

4.1.2 *La situation plurilingue dans le système scolaire italien*

Comme on a été déjà affirmé ci-dessus, le Ministère de l'Éducation Italienne a donné un bon plan et des conseils sur la question de l'insertion scolaire des élèves allophones, dont les compétences culturelles et linguistique sont mises en évidence.

Tenu compte qu'aujourd'hui nous vivons dans une société mondialisée, il est essentiel de favoriser la diversité linguistique, surtout pendant l'accueil, en créant des brochures informatives en leur langue maternelle où des questionnaires en leur langue de façon que les enseignants puissent évaluer leurs compétences initiales et aussi rendre l'élève allophone un enrichissement pour la communauté scolaire et pas une menace. D'ailleurs, dans le document *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* le Conseil d'Europe donne son avis sur le plurilinguisme: « *La compétence plurilingue et interculturelle est la capacité d'utiliser un répertoire pluriel de ressources linguistiques et culturelles pour répondre aux besoins de communication ou interagir avec des personnes d'autres origines et contextes, et enrichir ce répertoire ce faisant. La compétence plurilingue fait référence*

au répertoire de ressources que les apprenants individuels acquièrent dans toutes les langues qu'ils connaissent ou ont apprises, et qui se rapportent également aux cultures associées à ces langues (langues de scolarisation, langues régionales / minoritaires et de migration, langues étrangères modernes ou classiques). La compétence interculturelle, quant à elle, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les expériences passées et nouvelles de l'altérité, de faire la médiation entre les membres de deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de remettre en question les hypothèses qui nous sont propres. groupe culturel et environnement.»[202].

En résumé, l'école doit prendre ses responsabilités pour promouvoir l'intégration à travers l'expérience scolaire. C'est essentiel que l'école joue un rôle pour les aider, en leur fournissant les outils adaptés, à valoriser leurs origines avec le but de ne pas les faire sentir « invisibles » et de combattre chaque type de fragilité. A ce propos L'Observatoire national pour l'intégration des étudiants étrangers et l'interculturalité du MIUR a récemment publié un vademecum intitulé *Diversi da chi*? dans lequel dix recommandations et propositions opérationnelles importantes pour l'insertion positive des élèves de nationalité non italienne dans le contexte de l'école de référence sont énumérées: réitérer le droit à l'insertion immédiate des élèves nouvellement arrivés; prendre conscience de l'importance de la maternelle; lutter contre le retard scolaire; accompagner les étapes, adapter le programme et l'évaluation; organiser une orientation efficace vers la poursuite des études; soutenir l'apprentissage de l'italien comme langue étrangère et de scolarisation; améliorer la diversité linguistique; prévenir la ségrégation scolaire; impliquer les familles dans le projet éducatif de leurs enfants; promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles.

Parmi ces recommandations l'apprentissage de la langue italienne a un rôle très important dans la vie scolaire des élèves étrangers. En fait, ils ont deux tâches à accomplir : apprendre la nouvelle langue et étudier à travers la nouvelle langue.

Le document « *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*" précise que l'apprentissage de la langue italienne comme langue étrangère est un facteur crucial

[202] «*Plurilingual and intercultural competence is the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so. Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern foreign or classical languages). Intercultural competence, for its part, makes it easier to understand otherness, to make cognitive and affective connections between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment. »*

pour l’insertion positive des élèves allophones. On trouve aussi une liste des étapes qu’ils passent pendant leur accès dans l’environnement scolaire selon le Cadre Européen de Références pour les Langues :

Niveau 1 (A1/A2) : alphabétisation de base, l'objectif étant que l'étudiant acquière une maîtrise instrumentale de la langue italienne ;

- Niveau 2 (B1/B2) où étape-pont : Consolidation des acquis afin d'améliorer les capacités d'expression et de communication, dans le but que l'élève atteigne une maîtrise linguistique qui lui permette de s'exprimer pleinement en entrant dans le nouveau code communicatif ;
- Niveau 3 (C1/C2) : L'apprentissage des langues pour les études avec l'objectif que l'étudiant sache utiliser la langue spécifique des différentes disciplines.

Pour mieux comprendre, les nouvellement arrivés s’approchent de la langue italienne pour des besoins liés à leur vie quotidienne, s’orienter dans le nouveau contexte et communiquer avec leurs camarades et les enseignants. Le temps d’apprentissage estimé dépend de leur âge, leur contexte hors-scolaire et familial, leur motivation et leur cadre historique scolaire dans leurs pays d’origine.

Toutefois, il faut préciser que cette démarche est très compliquée puisque on ne parle ni d’acquisition de la langue maternelle, qui implique aussi une valeur sentimentale, ni d’un apprentissage d’une matière traditionnelle a traves un cours organisé par l’enseignant.

Au début on assiste à une phase très critique, celle du silence, où les allophones subissent un choc linguistique et ils ne sont favorables à acquérir les connaissances linguistiques. Successivement, on s’approche à l’étape de l’interlingua qui est un système linguistique où l’élève utilise la langue d’arrivée avec une forte influence linguistique de la langue maternelle.

Enfin, on arrive à la consolidation de la langue italienne comme langue étrangère et on assiste à l’utilisation de cela comme outil pour l’apprentissage des autres disciplines.

Pourtant, à l’état de l’art, surmontée la phase silencieuse, les élèves apprennent la langue et commencent à s’exprimer avec aisance dans la vie quotidienne (ils deviennent aussi les traducteurs personnels de leurs parents). Certains réussissent à obtenir un apprentissage partiel de la langue d’arrivée, avec la conséquence d’oublier leur culture et langue d’origine. Dans aucunes situations scolaires, on s’arrête au début de la deuxième étape parce qu’on affirme que cela est suffisant pour l’intégration scolaire des allophones. Par

conséquent, les élèves étrangers ne réussissent pas à utiliser la langue d'arrivée pour l'étude des matières scolaires.

Dans cette circonstance, la diversification des méthodes pédagogiques et la création d'un bon projet personnalisé de l'enseignant est très importante pour la bonne réussite scolaire, pour chercher de trouver une connexion avec leur moyen d'apprentissage développé dans leur pays d'origine et aussi pour leur permettre un avenir dans le monde du travail ou académique sans trop de difficultés culturelles e linguistiques.

4.1.3 *L'instrument de l'école pour l'inclusion : le Protocole d'accueil*

L'école, lieu central pour la réalisation de cet objectif, a trouvé l'exigence de la réalisation d'un protocole pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers. Étant un document délibéré par le Conseil des enseignants et le Conseil d'école, il s'agit d'une prise de responsabilité collective et il fait partie intégrante du Plan d'offre éducative de chaque école. Son objectif est de définir des pratiques communes pour l'accueil des élèves étrangers, en facilitant leur entrée et leur intégration, également à travers un parcours éducatif fructueux, conformément à la législation en vigueur. Il contient des critères et des indications concernant l'inscription et l'insertion des élèves immigrés, et définit les tâches des enseignants, du personnel administratif et des éventuels médiateurs culturels. Il entend présenter une manière correcte et planifiée de gérer et de faciliter l'insertion scolaire des élèves étrangers, il décrit les différentes phases possibles d'accueil et les activités de facilitation de l'apprentissage de la langue italienne.

Il prévoit également la création d'une commission interculturelle formée par : Directeur, fonctions instrumentales pour l'inclusion, quelques enseignants italiens et un référent pour chaque adresse présente dans l'école.

Le protocole est un outil de travail qui est intégré et révisé sur la base des expériences réalisées et des besoins et ressources de l'école. Elle doit être partagée par les enseignants et tous ceux qui travaillent dans l'école, en les engageant à travailler en collaboration pour optimiser les ressources et adopter des formes de communication efficaces.

4.1.3.1 Les Objectifs

Le protocole de réception vise à :

- définir des pratiques partagées au sein de l'Institution scolaire pour l'accueil des étudiants étrangers;

- soutenir les élèves nouvellement arrivés dans leur adaptation au nouveau contexte ;
- promouvoir et développer un climat d'accueil et d'attention aux relations, notamment au sein des classes individuelles des classes individuelles ;
- construire un contexte favorable à la rencontre avec d'autres cultures et avec les "histoires" de chaque élève ;
- établir une relation de collaboration avec les familles des élèves étrangers ;
- promouvoir les compétences linguistiques des élèves étrangers ;
- diminuer l'échec scolaire des élèves étrangers et prévenir les abandons ;
- Faciliter la connaissance et l'utilisation des ressources de la zone, dans la perspective d'un système éducatif intégré.

4.1.3.2 Organisation du protocole

Le protocole d'accueil et d'intégration décrit un ensemble d'obligations et de mesures partagées, par lesquelles la relation de l'élève et de sa famille avec l'école est formalisée. Ainsi, les rôles et les tâches des opérateurs scolaires, les phases d'accueil et les activités de facilitation sont définis.

Les domaines dans lesquels cette relation se développe concernent quatre domaines distincts :

- ♦ Zone administrative-bureaucratique (inscription) ;
- ♦ Espace communication-relationnel (première connaissance de l'élève et de la famille) ;
- ♦ Domaine pédagogique-didactique (accueil, affectation de classe, éducation interculturelle, enseignement de l'italien L2) ;
- ♦ Domaine social (relations et collaborations avec le territoire).

Il prévoit la création d'une commission interculturelle.

4.1.3.3 La commission interculturelle

Elle est composée de :

- ♦ Directeur de l'école
- ♦ Enseignant Fonction instrumentale Inclusion
- ♦ Enseignant responsable de la légalité
- ♦ Enseignant Fonction instrumentale de soutien aux élèves
- ♦ Professeur d'italien comme langue étrangère
- ♦ Professeurs de l'Institut pour les différentes adresses

- Assistant administratif chargé de la réception

Ses missions sont :

- fournir une version bilingue des formulaires, y compris le formulaire d'inscription ;
- examiner la première documentation recueillie par le secrétariat au moment de l'inscription ;
- réaliser un entretien avec la famille au cours duquel ils recueillent des informations sur : la situation familiale, l'histoire personnelle et scolaire, la situation linguistique de l'élève ;
- mener un entretien avec l'élève pour évaluer ses capacités, ses compétences, ses besoins d'apprentissage spécifiques et ses intérêts ;
- créer une fiche de présentation, une brochure de l'Institut, sur papier et sous forme numérique sur le site institutionnel, dans une version bilingue élaborée par la commission en collaboration avec les médiateurs interculturels ;
- proposer le devoir à la classe, sur la base des éléments recueillis lors de l'entretien et en tenant compte :
  - L'âge de la personne,
  - le système éducatif du pays d'origine,
  - une évaluation initiale des compétences et des capacités,
  - les attentes de la famille qui sont ressorties de l'entretien
  - le nombre d'élèves déjà présents dans la classe,
  - la présence d'autres élèves étrangers
  - tout problème préexistant dans la classe ;
- formaliser les informations recueillies, par le biais d'un formulaire de collecte de données, avec une attention particulière au parcours linguistique de l'élève, aux enseignants qui accueilleront l'élève en classe ;
- Identifier, avec les enseignants qui accueilleront l'élève, les pistes de facilitation (besoin de cours complémentaires dans certaines matières, inclusion dans les laboratoires de langue italienne, utilisation de matériel visuel, musical et graphique pour contextualiser la leçon, moyens de simplifier la langue, moyens d'adapter le programme, etc.) et les pistes de facilitation relationnelle (par exemple, l'utilisation de matériel en différentes langues) ;
- élaborer et, si nécessaire, réviser le protocole ;

- présenter le protocole au conseil des enseignants ;
- assurer le suivi des élèves étrangers présents dans l'Institut ;
- analyser les problèmes et les besoins qui sont apparus au cours de l'année scolaire ;
- recherche de matériel didactique et informatif pouvant être consulté par les enseignants ;
- préparer des formulaires pour la détection des compétences linguistiques et éventuellement d'autres compétences, ainsi que du comportement relationnel ;
- proposer des activités de récupération linguistique, à travers l'identification des ressources internes (enseignants d'italien L2) et externes (médiateur culturel) et des espaces appropriés ;
- faciliter la coordination des enseignants impliqués dans l'alphabétisation ;
- prendre connaissance des réglementations existantes et les diffuser ;
- encourager et faciliter la relation avec la famille ;
- établir des contacts avec les autorités locales, les services, les associations bénévoles, les autres établissements scolaires pour proposer des projets et des cours de formation ;

4.1.3.4 Zone administrative-bureaucratique : l'inscription

L'obligation scolaire concerne également les mineurs étrangers âgés de 15 à 18 ans, indépendamment de leur régularité en termes de résidence en Italie (art. 38 du décret-loi n° 286/1998 ; art. 45 du décret présidentiel n° 394/99). Par conséquent, les inscriptions peuvent être demandées à tout moment de l'année scolaire (D.P.R. n.394/99, art.45 ; C.M. n.87/2000 ; C.M. n.3/2001 ; C.M. n.87/2002 ; C.M. n.93/2005).

Les étudiants qui ne disposent d'aucun document personnel ou qui sont en situation irrégulière sont inscrits en réserve en attendant leur régularisation. L'inscription avec réserve ne porte pas préjudice à l'obtention des titres finaux des programmes d'études dans les écoles de tout ordre et de toute classe (art. 45 du D.P.R. n.394/99).

Si l'école détecte le cas de mineurs étrangers "non accompagnés" (c'est-à-dire abandonnés ou sans parents ou autres adultes légalement responsables de leur protection), elle doit le signaler immédiatement à l'autorité publique compétente pour les procédures d'accueil et de placement, c'est-à-dire le rapatriement assisté (art. 32 du décret législatif n° 286/98).

En ce qui concerne la vérification de la citoyenneté de l'étudiant, nous vous rappelons que, selon la loi en vigueur dans notre pays, celui qui naît en Italie de parents étrangers acquiert la citoyenneté des parents. Il convient également de noter que les enfants de couples mixtes peuvent avoir une double nationalité.

Depuis l'année scolaire 2013/2014, l'inscription dans les écoles publiques se fait en ligne. A cette fin, le MIUR a préparé une version anglaise du format nécessaire.

L'inscription, qui est la première étape du processus d'accueil et d'intégration des étudiants étrangers et de leurs familles, relève de la responsabilité du bureau de l'école.

Parmi le personnel de secrétariat, il y a une personne chargée de l'inscription des étudiants étrangers, également dans le but d'affiner progressivement les compétences communicationnelles et relationnelles pour l'interaction avec les citoyens étrangers.

La personne en charge de l'inscription s'en occupe :

- ♦ réception des documents nécessaires, conformément à la loi, ou auto-certifications :
  - permis de séjour ;
- des documents personnels tels que : carte d'identité, code fiscal, certificat de naissance, certificat de citoyenneté ;
- les documents sanitaires, dont celui attestant des vaccinations obligatoires effectuées ;
- les documents scolaires attestant des études effectuées dans le pays d'origine (classe et type d'institut fréquenté)
- ♦ la collecte d'informations concernant le parcours scolaire suivi par l'élève dans le pays d'origine et sa biographie linguistique (connaissance éventuelle d'une seconde langue et langues parlées à la maison) ;
- ♦ la possibilité d'utiliser ou non la religion catholique ;
- ♦ la délivrance d'informations sur l'école et son fonctionnement (l'organisation de l'école, les différentes options pédagogiques, le calendrier des rencontres école-famille, un bref résumé des méthodes d'évaluation des compétences) par le biais, si nécessaire, d'une brochure d'information multilingue ;
- ♦ la remise éventuelle aux parents de formulaires bilingues pour faciliter la communication avec les enseignants (assurances, sorties, absences, projets, matériel nécessaire, réception des parents...) ;

- Communication du nouveau membre de l'école à la commission interculturelle/bureau d'inclusion.

La première réunion avec les parents étrangers peut également impliquer le directeur de l'école et le responsable de l'inclusion.

Toutes les personnes concernées prendront des mesures pour :

- la transmission claire et efficace des informations à la famille étrangère (également par le biais de matériel informatique multilingue) ;
- la collecte d'informations essentielles pour une première connaissance de l'élève, qui permettra d'adopter des décisions adéquates tant sur la classe dans laquelle le placer que sur les parcours individuels à activer. En effet, il est important que l'école se donne le temps nécessaire pour prendre des décisions réfléchies sur l'insertion, pour préparer la classe choisie à accueillir le nouvel arrivant et pour activer des interventions spécifiques pour faciliter l'apprentissage de la langue italienne.

4.1.3.5 Espace communication-relationnel (le premier accueil)

La première connaissance se fait par une rencontre, après l'inscription, avec l'élève étranger et sa famille. Il est utile que l'école, par le biais de la Commission interculturelle, fournisse un canevas standard pour cet entretien, qui permet de communiquer des informations sur l'organisation de l'école, la relation école-famille et facilite la collecte d'informations sur la situation familiale et l'histoire personnelle et scolaire de l'élève, notamment d'un point de vue linguistique, ainsi que sur les besoins éducatifs de l'enfant et les aspirations éducatives de la famille. La présence d'un médiateur culturel, si nécessaire, peut contribuer à créer un climat serein de réelle communication.

Le chef d'établissement joue un rôle fondamental dans l'accueil des élèves immigrés, en étant le garant du droit à l'apprentissage pour les familles étrangères. En effet, c'est lui qui met à disposition les ressources professionnelles, économiques et instrumentales de manière flexible en fonction des besoins. En outre, c'est toujours le directeur qui garantit des relations stables avec les autorités et les associations locales, ainsi qu'avec les autres écoles de la région qui partagent les mêmes problèmes.

Afin de faciliter la recherche d'informations par la famille, la Commission fournira aux familles une brochure d'information multilingue expliquant l'organisation de l'école et les différentes options éducatives, y compris le calendrier des réunions école-famille et un

bref résumé des méthodes d'évaluation des compétences (également disponible en ligne sur le site web de l'école).

Afin de faciliter la phase d'accueil, l'école fera appel, dans la mesure du possible, à des médiateurs culturels ou à des interprètes pour surmonter les difficultés linguistiques et aussi pour faciliter la compréhension des choix éducatifs de l'école.

4.1.3.5.1 Relations école-famille

L'école doit promouvoir des interactions et des accords avec les familles des élèves étrangers afin de mieux comprendre les aspects qui caractérisent leur culture d'origine et de faciliter leur adaptation à la nouvelle réalité et leur intégration dans notre société. Avec la famille étrangère, qui est considérée comme un partenaire éducatif à toutes fins utiles, il convient de jeter les bases d'une collaboration positive et constructive.

Après la première rencontre, de nature bureaucratique, l'école communique avec la famille étrangère aux occasions établies par le Plan d'activité (si nécessaire, en proposant des horaires et des méthodes qui répondent aux besoins des personnes qui travaillent souvent de longues heures).

Afin d'obtenir des informations sur le contexte d'apprentissage avant l'arrivée en Italie, la biographie linguistique et les besoins familiaux particuliers, un questionnaire est élaboré pour être soumis aux nouveaux arrivants, ce qui permet de recueillir les informations nécessaires et de vérifier les niveaux de compétences et de capacités et de trouver des informations utiles pour l'accueil de l'étudiant.

Le responsable de l'inclusion sera chargé de faire le lien entre les familles et l'école. Les parents pourront s'y référer en cas de demande d'informations ou de clarifications.

L'accueil de la famille étrangère, en plus de favoriser l'intégration de l'élève dans le tissu social, peut éventuellement soutenir l'école dans la planification d'initiatives visant à construire le dialogue interculturel.

4.1.3.6 Domaine pédagogique-didactique (l'accueil)

L'accueil ne peut pas être une phase définie dans le temps, mais il doit correspondre à une méthode de travail visant à établir et à maintenir dans l'école un climat acceptable et motivant pour tous les protagonistes de l'action éducative (parents, élèves, enseignants, personnel scolaire). La collégialité est fondamentale dans toutes les phases de la planification : la langue est transversale à toutes les disciplines et l'élève appartient à la classe et non à un seul enseignant.

La tâche des enseignants sera de préparer des activités visant à sensibiliser la classe à l'accueil du nouveau camarade étranger et à faciliter son intégration :

- informer les camarades de classe du nouvel arrivant et créer un climat d'attente positif;
- en consacrant du temps aux activités d'accueil et de connaissance ;
- Préparer une classe visiblement multiculturelle (panneaux de bienvenue dans la langue d'origine, carte indiquant le pays d'origine...) ;
- identifier un étudiant particulièrement apte à jouer le rôle de tuteur pour l'étudiant étranger. En outre, les enseignants qui reçoivent l'élève étranger doivent contribuer :
  - encourager la connaissance des espaces de l'école ;
  - faciliter la connaissance des temps et des rythmes scolaires ;
  - faciliter la compréhension de l'organisation des activités ;
  - détecter les besoins d'apprentissage spécifiques ;
  - identifier et appliquer les moyens de simplifier les contenus et de faciliter la langue pour chaque matière, en établissant des contenus minimaux et en adaptant les tests et l'évaluation à ceux-ci ; - planifier le travail avec les autres enseignants qui suivent l'élève étranger ;
  - informer l'élève et sa famille du parcours que l'école a prévu pour lui ;
  - tirer le meilleur parti de l'autre culture ;
  - rester en contact avec la Commission interculturelle.

4.1.3.6.1 Les critères d'affectation des classes

Les données recueillies dans les phases précédentes permettent de prendre des décisions concernant la classe d'inclusion, également selon les indications du décret présidentiel n°394/99 et de la circulaire ministérielle 2/2010, selon lesquels :

" Les mineurs étrangers soumis à l'obligation scolaire sont inscrits dans la classe correspondant à leur âge, à moins qu'il ne soit décidé de les inscrire dans une autre classe, compte tenu :

a. le système éducatif du pays d'origine de l'étudiant, qui peut déterminer l'inscription dans une classe immédiatement inférieure ou supérieure à celle correspondant à l'âge de l'étudiant.
b. l'évaluation des compétences, des capacités et des niveaux de préparation de l'étudiant.
c. le cycle d'études suivi par l'étudiant dans le pays d'origine.

d. des qualifications éventuelles de l'étudiant".

La période de l'année scolaire au cours de laquelle l'inscription est effectuée doit également être prise en considération (par exemple, pour les inscriptions demandées vers la fin du deuxième trimestre, il est souhaitable d'éviter les situations qui conduisent inévitablement à un changement de classe pour cause de redoublement).

Si l'enfant est inscrit dans une classe inférieure pendant un an, il convient de l'examiner attentivement par rapport aux avantages qu'il pourrait en retirer et de consulter la famille.

Pour le choix de la section, il sera fait en considérant :

- le nombre d'élèves par classe,
- la présence d'autres étrangers,
- la présence d'autres situations problématiques et la dynamique relationnelle des différents groupes de classe, afin de répartir équitablement la tâche de planification individualisée.

Il est souhaitable que chaque classe ne contienne pas plus de 30% d'élèves étrangers et qu'ils soient regroupés en fonction de leur âge et de leur origine ethnique.

Il est également nécessaire d'avoir les conseils d'un médiateur culturel qui peut fournir des informations sur les systèmes scolaires des pays d'origine, le type de leurs programmes, la durée et le calendrier scolaire.

Un délai s'écoulera entre l'acte formel d'inscription et l'insertion effective dans la classe, qui permettra de soigner l'insertion elle-même.

4.1.3.6.2 L'inclusion dans la classe

L'élève étranger est un garçon/fille qui :

- doivent s'adapter au nouveau contexte scolaire et social ;
- doit décoder de nouveaux signes et leur attribuer des significations ;
- doit construire de nouvelles références afin de maîtriser les temps et les espaces de la vie scolaire quotidienne ;
- doivent apprendre la langue pour communiquer leurs besoins ;
- doit entrer en relation avec des personnes (adultes, enseignants, camarades de classe) qui ont déjà des expériences basées sur des modèles et des valeurs;

- doit apprendre la langue d'étude pour apprendre à lire, écrire et étudier.

L'enseignant coordonnateur, informé par la Commission interculturelle, communique la nouvelle insertion au conseil des enseignants.

L'insertion d'un étudiant étranger dans la classe nécessite l'implication de tous les enseignants de la classe, car seule une telle synergie permet une insertion facile et une intégration complète. Pour ce faire, le conseil scolaire prend en compte l'histoire personnelle de l'élève et compile une grille d'évaluation des compétences linguistiques à remettre au responsable pour l'inclusion. De cette manière, l'école convient d'une intervention qui tient compte des besoins éducatifs des élèves.

Pour une intégration complète, il est nécessaire que l'élève passe tout le temps scolaire dans le groupe classe, sauf pour les projets éducatifs spécifiques. En fait, l'immersion dans un contexte de langue seconde parlée par des adultes et des pairs facilite l'apprentissage fonctionnel de la langue.

En particulier :

- Si l'élève est un nouvel arrivant, conformément aux exigences du CM 8/2013, le conseil des enseignants préparera un Plan Didactique Personnalisé (PDP). Afin d'obtenir une efficacité maximale, l'école a mis en place un module spécial réservé aux élèves étrangers du BES, qui peut répondre aux besoins particuliers d'un élève nouvel arrivant qui ne possède pas encore de compétences suffisantes en langue italienne. Ces étudiants seront orientés vers des cours intensifs d'italien L2 dispensés par l'école dans le cadre des horaires scolaires ou extrascolaires, organisés en petits groupes. Dans la mesure du possible, l'école se réserve le droit d'utiliser au mieux la possibilité offerte par la réglementation en vigueur, en consacrant les heures d'enseignement de la deuxième langue à la première alphabétisation. Toujours en accord avec la réglementation, le conseil scolaire mettra en œuvre l'adaptation nécessaire du curriculum. Lors des cours en classe, la priorité sera donnée à l'acquisition de la langue, une compétence transversale assumée par les enseignants de toutes les matières. Les enseignants seront particulièrement chargés de favoriser l'intégration du nouvel élève dans le groupe classe et la collaboration étroite avec la famille. Veuillez noter que dans le cas des étudiants étrangers, le PDP doit être temporaire.

- Si l'étudiant a effectué un cycle d'études (ou au moins trois ans) en Italie, le Conseil mettra en œuvre des stratégies individualisées, visant à la consolidation de la langue d'étude, une compétence transversale prise en charge par les enseignants de toutes les disciplines. Dans ce cas, on évaluera la possibilité d'organiser un cours d'alphabétisation en italien comme langue étrangère, à un niveau supérieur et dans le cadre des heures périscolaires. Une fois les besoins spécifiques d'apprentissage détectés, le conseil scolaire planifiera des interventions visant à l'implication active de l'élève dans son processus d'apprentissage, à sa pleine intégration dans le groupe de pairs, à l'élimination des obstacles qui empêchent la pleine réalisation de la réussite scolaire ; il planifiera les éventuelles activités d'éducation interculturelle ; il maintiendra des relations constantes avec la famille ; il évaluera l'éventuelle adaptation des programmes et de la langue spécialisée de chaque matière.

Concernant les stratégies pédagogiques, le conseil peut suggérer aux enseignants intéressés d'utiliser des mesures utilisées en mettant l'accent sur la production ORALE :

- l'exclusion temporaire du programme des disciplines qui présupposent une compétence linguistique spécifique, en les remplaçant par des activités d'alphabétisation ou de consolidation de la langue ;
- la réduction des objectifs et des contenus de certaines matières, afin de favoriser la réalisation d'objectifs disciplinaires minimaux ;
- le remplacement de certaines parties du programme par d'autres plus adaptées à la formation de l'étudiant.

Les sujets qui seront présentés peuvent être traités selon l'approche suivante :

- présentation du vocabulaire de base lié au thème proposé (en utilisant également des objets, des photos, des images, des dessins, des CD-ROM, des situations utiles à la contextualisation) .
- mémorisation du vocabulaire et réutilisation dans des contextes différents.
- introduction du nouveau vocabulaire dans des structures simples et progressivement plus complexes.
- des exercices de reconnaissance et de discrimination.

- expression orale et parfois écrite (réponse à des questions simples, production de phrases dans des textes courts) avec réutilisation du vocabulaire et des structures présentées.

4.1.3.6.3 L'intégration et l'alphabétisation de la langue italienne

Comme nous avons déjà dit, les élèves étrangers, au moment de leur arrivée, sont confrontés à deux compétences linguistiques différentes :

- la langue italienne pour communiquer, indispensable pour communiquer dans la vie quotidienne ;
- la langue italienne d'étude, nécessaire pour comprendre, exprimer des concepts et développer l'apprentissage des différentes disciplines et une réflexion sur la langue elle-même. L'apprentissage de l'italien nécessite des horaires différents :
- la langue de communication peut être apprise dans un laps de temps qui peut varier d'un mois à un an, en fonction de l'âge, de la langue d'origine, de l'utilisation dans un environnement extrascolaire ;
- pour apprendre la langue d'étude, en revanche, plusieurs années peuvent être nécessaires, étant donné qu'il s'agit de compétences spécifiques. L'étude de la langue italienne doit donc être incluse dans l'apprentissage quotidien et la vie scolaire des élèves étrangers.

L'objectif principal de l'intégration des étudiants étrangers et de l'action didactique qui leur est destinée sera donc l'acquisition d'une compétence fonctionnelle en langue italienne, écrite et orale, tant dans les formes réceptives que productives, d'abord pour la communication interpersonnelle et l'intégration scolaire, ensuite pour l'étude des disciplines, à réaliser à travers des ateliers d'italien L2, en essayant ainsi d'assurer l'un des principaux facteurs de réussite scolaire et d'inclusion sociale.

La compétence linguistique sera évaluée au préalable, selon des paramètres fixes, par des tests structurés permettant de détecter le niveau de départ. Après avoir détecté le degré de connaissance de la langue italienne, l'étudiant commencera un cours d'alphabétisation adapté à son niveau de départ.

Il est donc nécessaire de planifier un programme axé sur les besoins réels et sur le suivi des progrès de l'apprentissage de la langue acquise par l'étudiant étranger. Dans la phase initiale, des outils de facilitation du langage peuvent être utilisés (affiches, alphabets, cartes, textes simplifiés, outils audiovisuels ou multimédia, etc.) favorisant la capacité de l'élève à développer le langage pour la communication. Naturellement, les échanges

avec les pairs italophones, à l'école et en dehors de l'école, constituent la véritable opportunité linguistique et le modèle d'utilisation auquel se référer.

Une fois cette phase surmontée, une attention particulière doit être accordée à l'apprentissage de la langue d'étude, qui représente le principal obstacle à l'apprentissage des différentes disciplines.

Pour le multilinguisme européen, il est cependant nécessaire que l'étudiant étranger, engagé dans les premières phases de l'étude de l'italien, soit introduit avec une succession équilibrée dans l'apprentissage d'autres langues.

Par conséquent, le parcours didactique de l'italien langue seconde représente un champ d'intervention didactique spécifique en termes de temps, de méthodes, de besoins, de modalités d'évaluation et, en même temps, en transition car il est destiné à être résolu et épuisé dans le temps, au moment où les élèves deviennent maîtres de la langue italienne, au point de pouvoir suivre les activités didactiques communes de la classe. Dans ce processus, chaque enseignant doit assumer le rôle de "facilitateur d'apprentissage" pour sa propre matière et accorder, pendant longtemps, une attention ciblée aux multiples formes de facilitation qui soutiennent l'apprentissage de l'italien sectoriel, abstrait, se référant à des connaissances et des concepts disciplinaires soutenus, par exemple, par des glossaires multilingues, des textes simplifiés et des outils multimédias.

Par conséquent, l'école encouragera

- des laboratoires de langues avec des enseignants qui se rendent disponibles pendant les heures périscolaires,
- des activités de laboratoire de langue avec des étudiants italophones,
- l'intervention de médiateurs linguistiques qui travaillent aux côtés des enseignants dans certaines matières pendant les heures du matin,
- collaboration avec des associations, des organisations, la CTI pour l'enseignement/apprentissage de l'italien.

4.1.3.6.4 Les médiateurs linguistiques et culturels

La demande de médiateurs linguistiques et culturels s'accompagne de l'augmentation de la présence d'étudiants étrangers comme soutien au rôle éducatif de l'école.

En partant d'expériences consolidées, nous pouvons identifier les quatre domaines d'intervention suivants. Le médiateur peut collaborer :

- les tâches d'accueil, de tutorat et de facilitation des nouveaux arrivants et de leurs familles ;
- des tâches de médiation envers les enseignants : il/elle leur fournit des informations sur l'école dans les pays d'origine, sur les compétences, l'histoire scolaire et personnelle de l'élève unique ;
- l'interprétation et la traduction (avis, messages, documents oraux et écrits) pour les familles et l'assistance et la médiation dans les réunions des enseignants avec les parents, surtout dans les cas particulièrement problématiques ;
- les tâches liées aux propositions et aux programmes éducatifs d'éducation interculturelle, réalisés dans différentes classes, qui offrent des moments de connaissance et d'appréciation des pays, des cultures et des langues d'origine.

4.1.3.6.5 L'évaluation

L'évaluation des élèves étrangers, en particulier ceux qui peuvent être définis comme nouveaux arrivants, pose différents types de problèmes, des méthodes d'évaluation à celles de la certification, en passant par la nécessité de prendre en compte le parcours d'apprentissage individuel.

L'adaptation nécessaire des programmes d'études requiert une adaptation parallèle des paramètres d'évaluation. Dans les directives du MIUR, il est indiqué que "l'évaluation formative est privilégiée par rapport à la certification, en considérant le parcours de l'étudiant, les étapes franchies, les objectifs possibles, la motivation, les relations, l'engagement et les prévisions de développement".

Dans cette perspective, les enseignants tiendront donc compte du fait que c'est possible:

- prévoir des délais plus longs pour la réalisation des objectifs ;
- évaluer les progrès par rapport au niveau de départ ;
- améliorer la réalisation d'objectifs non cognitifs ;
- considérer que l'étudiant étranger est soumis à une double évaluation : celle liée à son cours d'italien comme deuxième langue, celle liée aux différentes matières et aux contenus du curriculum commun ;
- prendre en compte le processus d'apprentissage engagé et les dynamiques socio-relationnelles observées.

Dans le cas des élèves pour lesquels un PDP a été préparé, les paramètres d'évaluation seront établis sur la base du plan personnalisé.

Le PDP est adopté pour la durée jugée nécessaire à une récupération linguistique adéquate, en n'oubliant pas de privilégier les stratégies d'enseignement éducatif par rapport aux mesures dispensatrices, et en considérant le caractère transitoire de ces interventions. Afin de garantir qu'à la fin du cursus l'étudiant étranger obtienne un diplôme équivalent à celui des autres étudiants, il est conseillé de limiter le PDL aux situations de réelle nécessité, en passant dès que possible à la programmation curriculaire.

Pour faciliter le travail des enseignants qui devront le préparer, la Commission interculturelle sera disponible pour apporter un maximum de soutien. Pour leur part, les coordinateurs de classe demanderont aux enseignants des différentes matières de définir les noyaux thématiques, les mesures dispensatrices et compensatoires qui peuvent être adoptées par l'élève.

Le conseil de classe peut également élaborer un parcours personnalisé qui prévoit la substitution temporaire de certaines matières, qui nécessitent une compétence linguistique spécifique, par des activités d'alphabétisation et/ou de consolidation de la langue. Lorsque l'élève atteint un niveau adéquat, l'intégration progressive des noyaux thématiques de ces matières sera réalisée. Pour ce faire, la plus grande collaboration possible entre l'enseignant de L2 et le conseil de classe est nécessaire afin de permettre une évaluation correcte de l'étudiant, tant in itinere qu'en fin d'année. A cet effet, une fois le PDP approuvé et rédigé, il restera à la disposition du conseil de classe et sera remis au secrétariat pour être versé au dossier personnel de l'élève.

Il appartient à la responsable pour Inclusion, assistée de la Commission Interculturelle, de vérifier que les conseils de classe, lorsque cela est nécessaire, élaborent le PDP, opèrent un enseignement diversifié et expriment des appréciations sur la base des objectifs minimaux décidés au cas par cas.

Lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre, les enseignants fournissent les informations nécessaires pour planifier d'autres interventions d'intégration ou de facilitation linguistique.

4.1.3.7 Domaine social (relations et collaborations avec le territoire)

Le protocole d'accueil de l'école constitue la base sur laquelle sera construit un réseau de connexion et d'intégration de l'action des institutions scolaires et du Service Social du territoire. Notre école, qui est le pôle d'inclusion dans l'Ambito 13, favorisera la communication et la collaboration avec les écoles de la zone et utilisera les ressources locales, en maintenant le contact avec les institutions et les organisations qui travaillent

dans le domaine de l'accueil des étudiants étrangers, afin de garantir à chaque étudiant étranger le droit fondamental à l'éducation et à la promotion de sa personnalité, ainsi que d'adopter des mesures de prévention, d'orientation et de contrôle concernant l'accomplissement de la scolarité obligatoire.

En outre, les relations avec les associations qui peuvent offrir un soutien aux enfants et à leurs familles pour des actions d'intégration spécifiques seront encouragées.

4.2 La problématique des élèves allophones dans un contexte multiculturel en France

Actuellement, avec l'introduction de l'inclusion scolaire à l'école française, la reconnaissance des spécificités des élèves allophones nouvellement arrivés en France trouve sa place au sein de l'institution scolaire. En effet, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot l'école française se voit ainsi évoluer progressivement vers une meilleure prise en charge de ces élèves arrivants grâce à la promulgation de la loi du 11 février 2005, qui a largement popularisé la notion de « besoins particuliers » pour être généraliser à l'ensemble des élèves y compris les EANA[203]. C'est ainsi que la notion « inclusion scolaire » fait son apparition dans les textes officiels de la circulaire de 2012, comme il a été rédigé dans l'article 111-1 du code de l'éducation « il (le service public d'éducation, NDR) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. »[204]

4.2.1 *Définition de EANA*

Un élève allophone est un élève qui parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il a pris place. En se plaçant au sein de notre société, un élève allophone est un élève arrivé sur le territoire français dont la langue maternelle n'est pas le français. Selon la définition donnée sur le site du CASNAV[205] (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivés et des enfants du Voyage), il est possible de considérer comme EANA (Élève Allophone Nouvellement Arrivé) un enfant correspondant aux critères suivants :

- élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente ;
- élève qui était nouvel arrivant l'année scolaire précédente et qui a été

[203] Cherqui G. et Peutot F., : *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette, 2015, p . 54
[204] Ibidem, p. 56
[205] http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/index.php?id=160,2

maintenu dans une structure spécifique allophone ;

- élève n'ayant pas une maîtrise suffisante des savoirs scolaires qui lui permette d'intégrer une classe du cursus ordinaire ;
- élève pouvant n'être jamais allé à l'école dans son pays d'origine.

Il semble important de préciser que ne sont considérés comme EANA que des élèves récemment arrivés sur le territoire national, c'est-à-dire que les élèves d'origine étrangère ayant déjà suivi une scolarité en France ne sont pas appréciés comme tel pour le motif qu'ils appartiennent à une famille étrangère. Il est également important de souligner que le ministère de l'Éducation nationale a choisi le terme d'élèves « allophones » pour ne plus définir négativement ces nouveaux arrivants (élèves non francophones ou sans maîtrise suffisante du français) et pour promouvoir la reconnaissance des compétences dont disposent ces élèves dans leur langue d'origine.

Le terme « allophone », jusqu'alors inconnu auparavant et qui voit jour dans les textes officiels de 20123, introduit donc l'idée que les élèves sont locuteurs d'une langue autre que le français dans laquelle ils ont construit certaines connaissances et compétences.

Ce sont des élèves qui ont besoin d'un temps d'adaptation pour accéder au Français Lang Scolarisation (FLSco). Comme le précise le site de Bordeaux[206], « *le français langue de scolarisation est le français enseigné à des non-francophones en tant que facteur d'insertion dans un cursus scolaire ou universitaire* ».

4.2.2 *Cadre normatif français concernant l'éducation visée à l'inclusion*

Une série de mesures voit le jour à partir de 1970 dans le domaine de la scolarisation des nouveaux arrivants.

Une première mesure vise la création des Classes d'initiation (CLIN) à destination des élèves non-francophones du premier degré et la création des Classes d'accueil (CLA) pour le second degré. Cette mesure fait suite à la prise de conscience du système éducatif de la présence d'un nombre élevé d'élèves non-francophones dans les classes ordinaires.

La deuxième mesure concerne la mise en place des Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (ELCO), mesure qui reprend les orientations de la Commission européenne. Ces cours sont pris en charge par huit pays d'origine des immigrés avec lesquels l'État français passe des accords bilatéraux afin de permettre l'organisation de ces enseignements. Parmi les premiers partenaires, on retrouve donc le Portugal (1973), l'Italie et la Tunisie (1974), suivis de l'Espagne et du Maroc (1975), de l'ex-

[206] Ibidem

Yougoslavie (1977) puis de la Turquie (1978). Le dernier pays à rejoindre ce groupe de partenaires engagés d'un enseignement des langues et cultures d'origine est l'Algérie en 1981. Ces accords bilatéraux prévoient que les cours dispensés dans cet enseignement soient assurés par des enseignants recrutés et rémunérés par ces pays partenaires.

À partir de 1975, une troisième mesure prend acte de la création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) ayant pour rôle d'accueillir puis d'orienter les nouveaux arrivants vers les établissements scolaires. Sachant qu'au niveau européen les premiers textes concernant les enfants de migrants n'apparaissent qu'en 1977, on peut dire que la France est, à cette époque, dans une position de précurseur par rapport à ces textes européens.

En 2001, une circulaire de l'Education nationale (MEN 2001) réaffirme la volonté de l'Etat à défendre et à promouvoir les langues et cultures régionales, notamment par leur inscription dans la modernité[207] selon deux axes :

- l'enseignement des langues régionales s'inscrit dans le dispositif général d'enseignement des langues vivantes
- la diversité linguistique est perçue comme un fait objectif et une valeur.

Les autres changements significatifs en termes de scolarisation des nouveaux arrivants verront le jour dans les années 2000. Ainsi, en 2002, paraissent trois circulaires en lien avec les élèves nouvellement arrivés en France.

Une première circulaire datant du 20 mars 2002 (MEN 2002a) concernant les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés est diffusée à l'ensemble des responsables de l'Education nationale. Cette circulaire a pour objectif de redéfinir les modalités d'inscription des enfants étrangers car comme le stipule le texte, « aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère » Il s'agit ainsi de rappeler la loi aux chefs d'établissement qui seraient tentés de refuser l'inscription de ces élèves, notamment dans le second degré. Le texte est appuyé par l'article L. 131-4 du code de l'éducation qui rappelle l'obligation scolaire pour tous les enfants de six à seize ans, français ou étrangers, sans regard sur la nationalité ou la situation personnelle de l'enfant. La circulaire rappelle également qu'il n'y a pas lieu de contrôler la situation

[207] Bertucci M., Chronique « linguistique ». *Le Français aujourd'hui*, Langues de France et didactique du français 2006, p. 100

administrative de l'élève puisque « *l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour* ». Bien que l'obligation scolaire ne concerne plus les mineurs étrangers des 16 à 18 ans, la circulaire suggère tout de même de « veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée » en fonction de leur niveau scolaire mais aussi du degré de maîtrise de la langue française.

La deuxième circulaire, parue le 25 avril 2002 (MEN 2002b), concerne l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages et développe en quatre points : l'accueil, la scolarisation, l'affectation et la formation des enseignants ainsi que le pilotage du dispositif d'accueil.

La troisième circulaire (MEN 2002c) en même date, intitulée Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage, a pour objectif de redéfinir les missions des anciens CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) en recentrant leur action dans le domaine de « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage ». Les CEFISEM sont rebaptisés CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage) et se voient donc confier une nouvelle mission, à savoir celle du suivi des enfants du voyage. Par ce recentrage de missions du CASNAV, « il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici [les élèves nouvellement arrivés] et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire [208]».

La loi d'orientation de 2005 donne naissance à un socle commun de connaissances et de compétences, publié en 2006, qui rappellera la nécessité de maîtriser deux langues étrangères en plus de la langue maternelle. Se référant au cadre européen commun de référence pour les langues, il définit les niveaux de compétences visés aux différentes étapes du cursus scolaire des élèves : A1 en fin d'école primaire, A2 en fin de collège, B2 en fin de lycée. Ce socle commun s'applique aussi aux élèves nouvellement arrivés.

Les derniers textes portant sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France datent de 2012 (MEN 2012a, 2012b). Les changements concernent l'organisation de la

[208] Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002c). Circulaire n° 2002-102 du 25-4- 2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, p. 22

scolarité des élèves nouvellement arrivés et les missions des CASNAV. Par contre, la circulaire concernant les modalités d'inscription et de scolarisation de ces élèves datant de 2002 est maintenue.

Ainsi la circulaire du 2 octobre 2012 (MEN 2012a) concernant l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés « *vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones à l'arrivée* ». Les changements, quant au texte de 2002, concernent la dénomination de ces élèves désormais « allophones », les pratiques éducatives « inclusives » dans un objectif « d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle » et la prise en compte des connaissances et des compétences antérieures des élèves.

Nous pouvons donc constater que la maîtrise du français à acquérir le plus rapidement possible reste l'objectif principal affirmé de ces textes tout comme des précédents.

La deuxième circulaire[209] en même date concerne les CASNAV et vise à redéfinir leur mission et leur organisation.

4.2.3 *Le CASNAV*

Les centres d'accueil pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) qui ont remplacé en 2002 les anciens Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont également vu leur mission recentrée sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

En tant que structure d'expertise, les CASNAV ont un rôle central et interviennent à tous les niveaux de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage. Ils sont chargés à la fois du suivi quantitatif et qualitatif des élèves. Il établit un tableau de bord permettant de se rendre compte de l'état de scolarisation des deux publics. De par ses relations étroites avec les différents acteurs éducatifs, il participe « *à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques en faveur de l'inclusion des élèves* »[210]. Il est également l'interlocuteur privilégié des acteurs du terrain sur les questions liées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

Dans le cadre de ses missions de coopération et de médiation, le CASNAV « assure une coopération active et permanente entre les services académiques départementaux, les

[209] Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012
[210] Ibidem

communes et les services sociaux afin de lutter contre la non-scolarisation et l'absentéisme ».[211]

De même, il organise des partenariats avec diverses institutions et coordonne leurs interventions comme avec le Centre international d'études pédagogiques pour la formation à la passation du DELF (Diplôme d'études en langue française) ou encore avec le Scéren-CNDP pour la mutualisation et la diffusion des ressources.

En tant que centre de ressource et de formation, le CASNAV apporte un appui technique, méthodologique et pédagogique aux différents acteurs du terrain et intervient dans la formation continue des personnels enseignants dans le cadre du plan académique de formation.

De plus, dans chaque académie, un site Internet dédié aux activités du CASNAV regroupe à la fois des informations concernant la prise en charge des élèves nouvellement arrivés et des ressources pédagogiques élaborées par les équipes du CASNAV ou des équipes pédagogiques de terrain (albums bilingues/multilingues ; des fiches d'aide à l'évaluation en classe ordinaire ; etc.). Il s'agit ainsi de mutualiser et de diffuser des outils permettant aux équipes éducatives de mieux prendre en charge les élèves nouvellement arrivés.

4.2.4 *Le CIO*

Les Centres d'information et d'orientation (CIO) interviennent également dans la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés. Ils ont pour mission de rencontrer la famille et l'élève afin d'analyser son parcours scolaire et organiser une évaluation pédagogique (en langue française, en langue d'origine et en mathématiques). Suite à cette rencontre, le conseiller d'orientation psychologue remplit un dossier de liaison qui recense des renseignements d'ordre administratif (nom, prénom, âge, responsable légal, numéro de téléphone de la personne responsable) et des renseignements sur le parcours scolaire antérieur de l'élève (nombre d'années de scolarisation, langues étudiées, niveau scolaire déclaré). En dernière partie du document, des renseignements recueillis lors de l'entretien sont consignés la situation familiale, le nombre de frères et sœurs, etc. Y sont également reportés les résultats obtenus aux différentes évaluations ainsi qu'une appréciation quant au niveau scolaire effectif de l'élève.

À l'issue de la rencontre, le dossier est transmis aux services académiques ainsi qu'au responsable CASNAV du département. Les services académiques prononcent l'affectation de l'élève dans un établissement scolaire en fonction des préconisations du

[211] Ibidem

responsable CASNAV qui, de par ses liens étroits avec les chefs d'établissements, connaît les capacités d'accueil de chaque établissement en fonction des niveaux tout comme les places disponibles dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

Une fois l'affectation prononcée, le responsable CASNAV transmet la fiche de suivi remplie par le CIO à la fois au chef d'établissement et à l'enseignant de l'UPE2A. Par ailleurs, cette fiche de suivi est mise à disposition de l'équipe pédagogique de la classe ordinaire dans laquelle l'élève sera inscrit.

Il faut préciser, cependant, que tous les établissements scolaires ne disposent pas d'UPE2A. Dans ce cas, une convention sera établie entre l'établissement le plus proche disposant d'une UPE2A et l'établissement d'affectation de l'élève afin de lui permettre de bénéficier d'une prise en charge spécifique. Cette convention doit être signée par les parents qui se chargent d'accompagner leurs enfants durant les déplacements dans les différents établissements. Ce fonctionnement est cependant moins souple car les élèves sont accueillis par demi-journées entières afin d'éviter des déplacements entre les établissements scolaires pendant les heures de cours.

Certains élèves peuvent également se retrouver dans des établissements plus isolés qui par leur éloignement ne peuvent pas bénéficier d'une prise en charge dans une structure spécifique. Dans ces cas-là, l'établissement fait appel au CASNAV pour intervenir auprès de l'équipe éducative. Il apporte un appui méthodologique et pédagogique pour faciliter la prise en charge de l'élève allophone nouvellement arrivé.

4.2.5 *Un dispositif pour les élèves allophones : UPE2A*

Il est d'abord important de préciser le contexte d'enseignement pour les EANA. En France, c'est une Circulaire de 1970 qui officialise l'ouverture de la première « CLasse d'INitiation (CLIN). Mais c'est le B.O. n°10 du 25 avril 2002 qui jette les bases d'une politique éducative liée à l'accueil et à l'intégration des EANA par le biais de la création de classes d'initiation de quinze élèves maximum à l'école primaire (de niveaux et profils hétérogènes), et regroupés pour un apprentissage du français langue seconde où « *l'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire* » comme cité dans le Bulletin Officiel.

La double inscription obligatoire permet à l'enfant allophone d'être inscrit et scolarisé dans sa classe d'âge, en dehors des enseignements en CLIN. Ainsi, il est mis, dès son arrivée, au contact des élèves de sa classe dans le but d'une meilleure intégration. Bien entendu,

participer à une séance de sciences ou d'histoire le mettrait en situation d'échec et d'insécurité ; c'est pourquoi, il est préférable dans un premier temps de les faire participer à des séances d'arts plastiques, de musique ou d'EPS pour favoriser l'intégration et permettre aux élèves de mettre en œuvre des compétences qui ne sont pas altérées par la non maîtrise du français.

Mais, le terme « CLIN » est remplacé par une nouvelle dénomination commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones: l'UPE2A depuis fin 2012

> Les Unités pédagogique pour les enfants allophones arrivants (désormais UPE2A), consistent d'un dispositif d'accueil et de scolarisations des enfants allophones nouvellement arrivés en France, et dont la langue première n'est pas le français.

D'après les textes officiels de 2012, deux modèles d'unité pédagogique existent pour accueillir les élèves allophones nouvellement arrivés en fonction de niveau des élèves arrivants :

- Les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine (désormais UPE2A), réservées principalement aux EANA installés depuis moins d'un an en France, et ayant bénéficié d'une scolarité antérieure.
- les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés dans leur pays d'origine (désormais UPE2A -NSA), réservées aux élèves allophones nouvellement arrivés non ou très peu scolarisés (désormais EANA-NSA) et qui présentent un niveau scolaire inférieur ou égal à celui de cycle II de l'école élémentaire.

L'élève allophone est donc affecté dans l'un de ces dispositifs en fonction de sa scolarité antérieure, de son niveau en langue française et en mathématiques évalué à partir des résultats du test du positionnement qu'il doit passer avant d'être affecté.

L'organisation et le fonctionnement des classes spécifiques sont différenciés pour le premier et le second degré. Il est remarquable que la circulaire n°2012-141 préconise fortement la notion d'accueil des élèves et de leur famille, un accueil qui vise principalement la transmission avec soin aux familles des règles de fonctionnement de l'école française, et les informations nécessaires sur leurs droits et devoirs. Et pour réaliser cela, la circulaire met à disposition des moyens et des outils adaptés, des livrets d'accueils bilingues traduits en plusieurs langues sont disponibles gratuitement sur le site d'Eduscol afin de faciliter la compréhension des règles, des droits et devoirs par ces familles étrangères, qui dans la plupart des cas ne maîtrisent pas le français. De ce fait, à son arrivée et avant d'intégrer l'école française, chaque élève allophone arrivant et sa

famille se présentent à un entretien d'accueil qui relève de « droit commun » selon la circulaire. Les parents d'élèves sont ainsi identifiés comme partenaire indispensables de la bonne réussite du projet d'inclusion des élèves allophones.

Ensuite, l'élève allophone passe une évaluation initiale organisée par le cellule d'accueil d'un centre d'information et d'orientation (CIO) en français, en mathématique et en langue d'origine permettant de réaliser un bilan initial pour l'affectation de l'élève arrivant par l'autorité académique. Les résultats doivent être transmis aux enseignants qui l'accueillent pour l'élaboration des réponses pédagogiques les mieux adaptées.

L'objectif principal reste l'intégration sociale dans le but de former ces citoyens de demain qui évolueront dans notre société. Cette inclusion passe certes par la socialisation mais la priorité est donnée à l'apprentissage du français dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible. Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A cependant quelques principes sont impératifs :

- l'inscription de élève dans une classe ordinaire où l'écart avec l'âge de référence de la classe concernée est de maximum un a deux ans ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline ;
- au cours de la première année de prise en charge par l'UPE2A il est recommandé un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9H minimum dans le premier degré.

Un élève accueilli dans une UPE2A peut quitter le dispositif et donc rester uniquement dans sa classe ordinaire dès que sa maîtrise du français est jugée suffisante à l'oral et à l'écrit et que les conditions de vie scolaire ainsi que les règles qui régissent une classe sont définitivement assimilées. Son parcours scolaire dans l'UPE2A puis dans une classe ordinaire est géré par l'équipe pédagogique de l'école sous l'autorité du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav. Si la maîtrise de la langue de scolarisation en compréhension et production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aides et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans une classe ordinaire.

4.2.6 *. OEPRE : Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants*

Le dispositif a la volonté de faciliter l'intégration des parents et celle de leurs enfants dans la société française. Cette opération s'adresse en priorité aux parents étrangers primo-

arrivants, résidant en France de façon régulière et ayant signé un Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)[212] depuis moins de cinq ans.

Ce dispositif, initialement intitulé « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » il devient par la Circulaire du 14 novembre 2014 le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Cette nouvelle nomination démontre une prise de position politique forte. En effet, ce dispositif imaginé comme support à l'intégration des parents est devenu, par un contrôle accentué de la présence des parents et de leur réinscription, une prise en charge passée du Ministère de l'Intérieur au Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et son changement de nom, un dispositif de réussite scolaire.

4.3 **L'éducation des élèves autochtones au Canada : cadre historique**

Cette partie présente un survol historique de l'éducation des Premières Nations du Canada. Cette histoire est importante, car elle influence la situation actuelle et le rapport à l'éducation des Premières Nations au Canada. Ce portrait sommaire est divisé en trois sections :

1) de l'arrivée des premiers colons à 1970;

2) de 1970 à aujourd'hui;

3) aujourd'hui, au Québec.

4.3.1 *De l'arrivée des premiers colons à 1970*

Avant l'arrivée des conquérants européens en Amérique, au 16e et 17e siècle, les Premières Nations[213] du Canada possédaient un mode d'éducation différent de celui issu du

[212] Contrat obligatoire depuis la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, conclu entre le bénéficiaire et le Préfet de département. Ce contrat s'adresse aux étrangers hors union européenne, titulaires pour la première fois d'un titre de séjour d'une durée égale ou supérieure à un an.

[213] « Le terme Premières Nations s'est généralisé dans les années 1970 afin de remplacer le terme Indien, jugé blessant par certaines personnes. De nombreuses communautés ont également changé leur nom en remplaçant le terme « bande » par « Premières Nations » (Assemblée des Premières Nations, 2010b)

système scolaire tel que représenté aujourd'hui. Les jeunes apprenaient dans leur communauté par observation, par essai-erreur et en suivant les paroles des adultes et des aînés. La tradition orale était commune à toutes les Nations autochtones[214] . La communauté encadrait l'éducation et le savoir était partagé entre les membres de la communauté. Cette façon de concevoir l'apprentissage est ancrée dans la façon dont les membres des Premières Nations perçoivent la vie et tout ce qui les entoure : cycliquement. À ce sujet, Wesley Esquimaux mentionne que :

Tout dans la vie se crée dans un processus cyclique. C'est de cette façon que les gens apprennent, partagent le savoir et éduquent leurs enfants, dans un processus sans fin de dons, d'acceptation et de renonciation. Au centre du cercle d'apprentissage se trouvent les enfants

D'ailleurs, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2010b), cette perception du monde est encore de vigueur de nos jours[215] . En effet, le rôle important joué par les familles et les communautés dans le développement et l'éducation des enfants et des jeunes s'inscrit, d'une certaine façon, en continuité avec leurs traditions C'est à l'arrivée des colonisateurs d'Europe, mais surtout vers 1620, que s'est établie l'éducation à l'occidentale, aussi dite « formelle », chez les Nations autochtones du Canada. A cette époque, les premières relations s'articulaient autour du partenariat. Les conquérants ont instauré petit à petit des maisons d'éducation tenues par des religieux (missionnaires) près des communautés autochtones. Le but premier était de christianiser les membres des Premières Nations et de les « aider » à atteindre les normes sociales de la civilisation « supérieure ». Comme le souligne Gauthier, « *cela se fait dans la langue vernaculaire et dans les milieux de vie habituels des autochtones, de sorte que l'impact sur la culture et le mode de vie traditionnel s'avère somme toute limité* [216]». Vers la fin du XVII siècle, les dirigeants coloniaux commençaient à croire que, pour christianiser les Premières Nations, il fallait

[214] Par autochtone, il faut comprendre un terme générique qui désigne tous les premiers habitants d'un territoire et leurs descendants. Au Canada, la Loi constitutionnelle de 1982 précise que les peuples autochtones se composent de trois groupes : les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Les Premières Nations, les Inuits et les Métis possèdent un héritage unique, ainsi que des langues, des pratiques culturelles et des croyances spirituelles qui leur sont propres. Le terme Autochtone ne doit pas être employé afin de ne désigner qu'un ou deux groupes » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

[215] Dans cette optique, le Conseil canadien sur l'apprentissage a développé trois modèles d'apprentissage holistique tout au long de la vie : un pour les Premières Nations, un pour les Inuits et un autre pour les Métis.

[216] Gauthier, R., Le rapport à l'institution scolaire chez déjeunes amérindiens enfin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC, 2005, p. 8

d'abord les sédentariser puis les franciser Cette façon de penser a incité l'ouverture d'écoles destinées aux Premières Nations près des établissements coloniaux.

Par le traité de Paris, en 1763, la constitution du Canada est devenue la Proclamation royale (1763). Cette constitution reconnait des droits et libertés issus de traités aux Premières Nations. Ces droits et ces libertés sont qualifiés d'ancestraux[217], ce qui veut dire qu'ils « *portent sur les pratiques, les traditions et les coutumes qui caractérisent la culture distinctive de chaque groupe et qui étaient exercées avant l'arrivée des Européens*[218] » La Commission royale sur les peuples autochtones caractérise les relations entre les membres des Premières Nations et les conquérants de cette période de paternalisme.

Avant le XVII siècle, même si les missionnaires ont tenté de sédentariser les communautés autochtones, ils n'employaient pas encore de moyens coercitifs. C'est à partir des années 1830 que le terme assimilation a pris davantage son sens. Gauthier explique que l'assimilation des Premières Nations est perçue comme la façon d'instaurer la culture européenne chez les membres des Premières Nations et de permettre à ces derniers de « *fonctionner adéquatement dans un système social occidental selon les r6les sociaux prédéterminés*[219] ». Dans ce processus, l'éducation est un outil pour arriver à cette fin. La sédentarisation, dorénavant obligatoire, a permis aux conquérants d'avoir un plus grand contr61e sur les Premières Nations et a rendu l'exercice de certaines pratiques traditionnelles impossibles. Suivant l'objectif d'assimilation, des pensionnats conçus spécialement pour les personnes autochtones ont été créés. Des milliers d'enfants autochtones ont alors été retirés de leur famille et placés dans ces pensionnats. Ces établissements avaient pour mandat de les éduquer et de les assimiler. Les résultats se sont avérés désastreux.

À la création de l'État du Canada, le projet d'assimilation des Premières Nations était toujours présent. En 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique a donné la responsabilité de l'éducation et des affaires indiennes au gouvernement fédéral du Canada. En 1876, la première Loi sur les Indiens est adoptée (ministère de la Justice, 1985). Cette loi se

---

[217] « Les droits existants -ancestraux ou issus de traités- des peuples autochtones du Canada [...] ont été reconnus et confirmés dans la Loi constitutionnelle de 1982 » (Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche, 2011, p. 2).

[218] Bemier, J., Tanguay, L., & Boisvert, M., *Regards sur les Premières Nations et !es Inuits du Québec.* Wendake, QC : Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2002, p.12

[219] Gauthier, R., *Le rapport à l'institution scolaire chez déjeunes amérindiens enfin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC, 2005, p. 8

fondait sur la notion de tutelles et traitait les membres Premières Nations comme des mineurs au sens juridique. Certains points de cette Loi visaient l'assimilation. Par exemple, jusqu'en 1940, les membres des Premières Nations inscrits dans un établissement d'enseignement postsecondaire devaient renoncer à leur statut d'Autochtone.

Malgré toutes ces tentatives d'assimilation, les membres des Premières Nations disent avoir résisté aux politiques des conquérants. Deux raisons peuvent expliquer ce constat. D'abord, les politiques d'assimilation (christianisation, sédentarisation, pensionnat, etc.), malgré leur lot de conséquences sociales et l'effritement culturel qu'elles ont provoqués, n'ont pas atteint leur but ultime, car elles rejetaient catégoriquement les cultures, les langues et la vision du monde autochtone. Il est plus difficile, voire impossible, d'intégrer une nouvelle culture de cette façon. De plus, comme il est fréquent chez les peuples colonisés, une forme de rébellion s'est installée dans la population autochtone. Ainsi, une nouvelle identité des colonisés s'est créée à travers les luttes contre le pouvoir impérial. De nos jours, la présence des peuples autochtones dans la société et dans l'actualité montre l'échec des tentatives d'assimilation et une certaine forme de résilience.

Néanmoins, la période des pensionnats n'a pas laissé les peuples autochtones sans souffrance en raison des sévices reçus. Le Conseil national du bien-être social (2007) indique que cette période « *s'est soldée par un échec abyssal où on a souvent abusé des enfants autochtones sur le pian physique, mental, sexuel et spirituel, et nombre d'entre eux sont morts de maladies et de malnutrition* [220]» et ajoute que cela a gravement nui « à la cohésion des familles autochtones ainsi qu'à la transmission de leur culture et de leur identité aux générations montantes [221]».

Suivant le transfert du contrôle de l'éducation des Premières Nations des communautés religieuses vers l'État, quelques écoles primaires fédérales ont vu le jour dans les communautés autochtones. Les pensionnats ont commencé à disparaître peu à peu.

---

[220] Conseil national du bien-être social. (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières Nations (*Vol. 12). Ottawa, ON : Gouvernement du Canada, p. 94

[221] Ibidem, p. 62. II est à noter qu'en 2006, le gouvernement fédéral a remis une compensation monétaire pour les torts causés par les pensionnats autochtones et, en 2008, le premier ministre du Canada a fait des excuses publiques en ce sens aux membres des Premières Nations.

4.3.2 *De 1970 à aujourd'hui*

Un mouvement de prise en charge de l'éducation par les membres des Premières Nations s'est installé dans les années 70. Notons que, jusqu'à cette époque, le taux de décrochage scolaire chez les jeunes des Premières Nations était catastrophique, frôlant le 100 %. La publication par le gouvernement libéral du Livre blanc (1969) est l'un des éléments déclencheurs de cette prise en charge. Ce document politique souhaitait abolir le statut particulier des membres des Premières Nations comme groupe distinct. Par le fait même, il souhaitait abolir la Loi sur les Indiens du Canada qui donne un statut particulier aux membres des Premières Nations dans le but de contrer les problèmes relatifs à ce statut particulier (revendications territoriales, traités, etc.). De cette façon, les membres des Premières Nations auraient eu le statut de minorité ethnique au même titre que les autres minorités du pays (Chinois, Grecs, Italiens, etc.). Plusieurs organismes des Premières Nations s'y sont opposés, en particulier parce que le statut de minorité ethnique ne leur faisait pas sens. The Indian Association of Alberta a écrit, pour manifester son désaccord à cet ouvrage, le Livre rouge (1970). Entre autres, ce manifeste soulève l'importance des traités signés antérieurement et justifie les raisons d'être du statut particulier et des droits spéciaux pour les Premières Nations. La présentation de ce livre au gouvernement canadien a influencé ses nouvelles politiques.

Du côté de l'éducation, Cardinal a écrit, en 1970, *La tragédie des Indiens du Canada*. Ce document dénonce l'état dégradant de l'éducation des Premières Nations au Canada. Puis, la Fraternité des Indiens a présenté au ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada (MAINC) la déclaration de principes la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). L'ouvrage a été rédigé à partir des opinions, des documents et des déclarations des associations provinciales et territoriales autochtones. Dans cette déclaration, il est possible de retrouver la doctrine, les objectifs, les principes et les orientations qui devraient régir tous les programmes scolaires autochtones selon les auteurs (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Les questions de responsabilité et de contrôle locaux y sont soulevées. Ce qui ressort de cette déclaration, c'est que la fierté de soi et le respect de l'autre sont des valeurs très importantes que doivent acquérir les jeunes des Premières Nations durant leur éducation, que les parents doivent avoir la pleine responsabilité et le plein contrôle de l'éducation de leurs enfants, que l'administration scolaire doit se faire davantage au niveau local et que la participation de la communauté tient une grande importance dans la réussite de l'éducation des jeunes des Premières Nations (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996). La question de la pleine participation des membres des Premières Nations aux décisions concernant leur

éducation est au centre des principes. Cette déclaration a été acceptée par le gouvernement fédéral en 1973 et elle a été introduite dans la politique nationale comme base des nouvelles politiques en éducation chez les Premières Nations. Bernier et al. soulignent que « *le Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, adoptant les objectifs de cette déclaration, commence progressivement à confier l'administration des programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires aux communautés*[222] ».

Dès 1972, un processus d'amérindianisation des écoles autochtones est enclenché par le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada (MAADNC). Ce projet visait l'amérindianisation des services éducatifs destinés aux populations autochtones. C'est dans cette vague qu'au Québec, en 1975, la Convention de la Baie-James et du Nord-Est québécois ont mené à la création des commissions scolaires Inuit (Kativik) et Crie. En 1978, la Convention du Nord-Est québécois a quant à elle mené à la création de l'école Naskapie.

Une avancée en matière d'amérindiannisation de l'éducation des Premières Nations au Québec est l'article 97 de la Charte de la langue française (Office québécois de la langue française, 1977). Selon cet article, les réserves indiennes[223] ne sont plus soumises à la Charte sur la langue française. De cette façon, le gouvernement reconnaît l'enseignement dans une langue autre que le français ou l'anglais et la plupart des jeunes des Premières Nations commencent l'école dans leur langue maternelle. Cela a aussi mené à l'instauration des cours de langue autochtone. L'introduction du français ou de l'anglais se fait selon la politique en vigueur dans les écoles. Peu à peu, l'éducation des Premières Nations est perçue différemment et les politiques d'assimilation sont mises à l'écart, laissant plus de place aux cultures amérindiennes.

La période de 1982 à 1988 est marquée par deux grands événements : le Canada a rapatrié sa constitution et y inclut la Charte canadienne des droits et libertés[224] qui reconnaît les

---

[222] Bemier, J., Tanguay, L., & Boisvert, M., *Regards sur les Premières Nations et les Inuits du Québec.* Wendake, QC : Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2002, p. 19

[223] Le terme réserve indienne qui est aussi appelé communauté dans cet ouvrage, désigne, selon la Loi sur les Indiens, « une parcelle de terre appartenant à la Couronne qui est mise à la disposition d'une bande indienne, tout en demeurant la propriété de la Couronne. Ces terres et les gens qui y vivent sont sous l'autorité du gouvernement fédéral » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

[224] Un fait important est que cette charte du Ministère de la Justice « ne porte pas atteinte aux droits ou libertés — ancestraux, issus de traités ou autres — des peuples autochtones du Canada notamment aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763 [et] aux droits ou libertés existants issus d'accords sur des revendications

droits des peuples autochtones. Cette inclusion a donné davantage de poids politique à l'autonomie de gouvernance des Premières Nations en matière d'éducation. Il en va de même en ce qui concerne la Déclaration sur les droits des peuples autochtones de la Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies que le Canada a ratifiée en 2010[225]. Cette Déclaration définit les droits universels minimaux pour la survie des peuples autochtones.

4.3.3 *Aujourd'hui*

Aujourd'hui, au Québec, l'organisation scolaire des Premières Nations est complexe et non homogène (Assemblée nationale, 2007). Plusieurs législations se côtoient : la Loi sur les Indiens, la Loi sur l'Instruction publique autochtone pour les Cris, les Inuits et les Naskapis, la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, la Convention du Nord-Est québécois, etc. La grande majorité des étudiants des Premières Nations fréquentent des établissements scolaires primaires et secondaires autochtones.

Ces établissements peuvent se regrouper sous trois formes. Il y a d'abord des écoles autochtones issues des commissions scolaires Crie et Kativik pour les Nations Crie et Inuite et l'école Naskapie pour la Nation Naskapie. Ces écoles ont une structure bien à elles. Il y a aussi des écoles de communauté, aussi appelées écoles de bande, qui dispensent des services d'enseignement primaire et secondaire dans la plupart des autres Nations autochtones du Québec. C'est le MAADNC, en vertu de la Loi sur les Indiens, qui défraie le financement de ces écoles. Le financement va aux Conseils de bande[226] des communautés. Les Conseils gèrent le financement et l'administration des écoles généralement par le biais d'organismes communautaires locaux. Ces écoles choisissent habituellement le régime pédagogique québécois. Les jeunes autochtones habitant à l'extérieur d'une communauté ou habitant dans une communauté ne défrayant pas de

territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis » (ministère de la Justice, 1982, article 25).

[225] En 2010, le Canada ratifie la déclaration pour le moins qu'il la considère comme un document de référence. À cet égard, le Canada la met en œuvre conformément aux lois nationales, ce qui veut dire que les lois nationales l'emportent sur la déclaration (Service des informations et des accréditations, 2010).

[226] « Instance qui gouverne une bande. Le Conseil est en général composé d'un Chef et de conseillers élus pour un mandat de deux ou trois ans (tel que spécifié dans la Loi sur les Indiens ou par leurs traditions), pour administrer les activités de la bande, notamment en ce qui concerne l'éducation, le traitement de l'eau, les égouts, les services d'incendie, les édifices communautaires, les écoles, les routes ainsi que toute autre activité ou service communautaire » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

services éducatifs fréquentent des écoles du réseau public ou privé québécois. De plus, même s'il y a des écoles dans leur communauté, certaines familles préfèrent confier l'éducation de leurs enfants au réseau public ou privé québécois par entente spécifique entre le Conseil de bande et la commission scolaire en question. Cependant, cela ne touche qu'une minorité d'élèves. En 2007-2008, 86,7 % des élèves des Premières Nations et Inuits, tant à l'enseignement primaire que secondaire, ont été formés dans le réseau scolaire autochtone.

Il en résulte que plusieurs changements ont amélioré le système éducatif des Premières Nations au Québec : les membres des Premières Nations gèrent davantage leurs écoles ; leur langue y est enseignée ; les cours intègrent leur histoire et leur culture ; les enseignants autochtones ou ceux formés pour enseigner aux élèves et étudiants des Premières Nations se multiplient ; et, enfin, des organismes autochtones de soutien se mobilisent autour de l'éducation.

CHAPITRE V :

ANALYSES ET INTÉRPRETATION DE RECUEIL DE DONNÉES EN ITALIE, EN FRANCE ET AU CANADA

5.1 Questions sur la figure et la formation de l'enseignant orientant notre recherche

Chaque époque, chaque courant philosophique, psychologique ou sociologique a fait naître de nouvelles conceptions de la pédagogie qui se sont superposées, confrontées sans que les anciennes laissent forcément la place aux nouvelles. Et chacune d'elle a dessiné une figure nouvelle de l'enseignant :

- L'enseignant comme professeur : la tâche du professeur est d'enseigner la vérité scientifique, qui vient s'ajouter à l'enseignement des œuvres philosophiques et littéraires. Son enseignement et sa démarche reposent sur l'autorité de la science et continuent de s'adresser à une petite élite ;
- L'enseignant comme instituteur : comme mission, dans un contexte où se généralise l'instruction élémentaire, destinée aux enfants du peuple, il a en charge d'alphabétiser tout en délivrant une éducation morale.
- L'enseignant comme technicien : Cette figure se trouve confortée par le développement de la psychologie de l'enfant. Piaget, notamment, élabore sa théorie sur le développement de l'intelligence, selon laquelle celle-ci est construite par l'action du sujet dans une suite d'interactions entre l'individu et son environnement. Dans ce type d'enseignement où chaque apprentissage est programmé selon une progression fixée à l'avance et évalué à chaque étape, l'enseignant devient une sorte d'ingénieur qui établit les normes de productivité des élèves et se préoccupe de leur bon déroulement.
- L'enseignant comme tuteur : il est apparu avec la mise en place des actions de soutien aux élèves en difficulté et la pratique du tutorat, qui consiste à accompagner le parcours de formation des élèves, s'est généralisée dans certains établissements ainsi que dans l'enseignement supérieur.
- L'enseignant comme un coach : la figure est mobilisée à l'école pour servir de modèle au nouveau rôle du formateur. Un coach censé guider l'élève dans sa propre trajectoire d'apprentissage et l'aider à acquérir les compétences nécessaires à sa réussite…

Comme nous avons bien analysé, l'enseignant a changé son rôle au fur et à mesure du temps jusqu'à arriver aujourd'hui où il est devenu l'enseignant inclusif. C'est celui qui est conscient du fait qu'il faut remettre en cause le principe fondamental de l'enseignement/apprentissage, en posant l'apprenant au centre de son action didactique.

Pour bien envisager la question de l'interculturalité, dans les dernières années l'expérience de formation inclusive s'est manifestée à travers les bonnes pratiques basées sur la réflexion qui sont « *des occasions de réflexion qui peuvent nous permettre de tirer avantage d'une expérience* ». Ce répertoire de bonnes pratiques a contribué à la formation qui aide au développement de compétences du citoyen globale. En se focalisant sur la question de l'inclusion, les bonnes pratiques ont la finalité de pratiquer de nouveaux moyens didactiques pour la valorisation de la culture et langue d'origine.

L'enseignant a, avant tout, le devoir éthique d'assurer les meilleures conditions de l'intégration et d'inclusion des élèves étrangers dans les classes ordinaires, en leur permettant d'atteindre deux finalités :

- la **réussite scolaire**, qui a lieu par le biais de l'acquisition de connaissances, d'habilités et de compétences ;
- la **réussite éducative**, qui a lieu à travers la combinaison d'instruction (intégration de savoirs), de socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et de qualification (préparation à l'insertion professionnelle).

En réalité la réflexion avant, au cours et après l'action permet que l'enseignant efface les situations non conventionnelles qu'on peut trouver pendant sa carrière ; de plus, c'est une occasion pour lui de cueillir des nouvelles liaisons pour découvrir de nouvelles théories ou pour relever des critiques ou des points forts.

Toutefois, la formation d'un enseignant inclusif est complexe parce qu'elle ne comporte pas seulement une réflexion sur son modus operandi mais il est nécessaire :

- assumer la logique de la recherche-action (enseignants-chercheurs);
- mettre en place des groupes de travail pour l'analyse des pratiques professionnelles ;
- conduire une réflexion critique (individuelle et collective) sur les pratiques pédagogiques : l'enseignant en tant que professionnel réflexif ;
- activer la réflexion sur les styles d'enseignement pour éviter les contradictions entre le contenu enseigné et les attitudes adoptées;
- connaître, expérimenter et introduire des activités coopératives;
- améliorer l'expérience des participants et leur formation antérieure ;
- prévoir la supervision d'experts (qui peuvent également être des enseignants experts);

- encourager l'étude individuelle et l'étude culturelle et disciplinaire dans une dimension interculturelle ;
- accroître le développement des compétences d'autoformation et d'autoapprentissage;
- apprendre à documenter les expériences faites;
- promouvoir l'échange d'expériences entre les écoles et les enseignants

En définitive, le point de départ de notre recherche, comme nous l'avions déjà explicité dans la partie introductive de notre thèse, réside dans une série de questions personnelles :

- Comment les enseignants ordinaires conçoivent et concrétisent les pratiques d'inclusion des élèves étrangères ?
- Comment l'enseignant ordinaire peut-il affronter cet enjeu si complexe dans un univers si complexe tel que celui de l'école ?
- Quelles sont les pistes d'action les plus valables afin que l'enseignant et/ou toute l'équipe scolaire puissent agir efficacement ?

Nous allons répondre à ces questions de départ en faisant une étude comparative des trois systèmes scolaires mentionnés avant, en analysant les analogies et les différences parmi des données recueillies. Concernant l'Italie, j'ai conduit une enquête de terrain dans un collège tandis qu'en France et au Canada j'ai fait une étude empirique à travers le recueil de témoignages pris par des visioconférences.

5.2 **Une approche qualitative**

Afin de pouvoir analyser en détail les points de vue des différents acteurs de la scène scolaire et de démêler les dynamiques complexes au sein desquelles les bonne pratique d'inclusion se développent, une recherche qualitative semblait dès le départ le choix le plus approprié.

Mais pourquoi choisir un modèle de recherche qualitatif plutôt que quantitatif ? Une recherche quantitative nécessite d'avoir déjà une vision claire de ce qui sera plausiblement confirmé à la fin de l'analyse, bien avant d'avoir accès à l'intégralité des données. De plus, elle vise à mesurer la quantité, et donc l'ampleur d'un phénomène donné, en s'interrogeant sur sa signification. L'attention des chercheurs et des utilisateurs se concentre alors sur le résultat de la recherche, accordant un rôle secondaire au processus par lequel elle se développe. Une approche qualitative est plus appropriée lorsque l'on veut étudier la signification que les participants attribuent à un phénomène donné, la perception qu'un certain groupe d'individus a par rapport à l'objet de la recherche, les raisons historiques derrière l'état actuel des choses et, enfin, le retour que tout cela pourrait avoir dans le futur.

En outre, certains problèmes sociaux ont déjà été transformés en questions de recherche reproductibles et peuvent être abordés par une analyse quantitative. Ces questions de recherche peuvent facilement être schématisées et faire l'objet de questionnaires qui permettent de mesurer l'ampleur d'un phénomène et ses principales caractéristiques. Si, dans le cas d'un questionnaire à choix multiples, les répondants sont déjà confrontés à un certain nombre de réponses possibles, en appliquant les méthodes de la recherche qualitative (entretiens individuels ou collectifs à questions ouvertes et observation), le chercheur devra plutôt identifier les catégories récurrentes a posteriori, à partir des réponses individuelles des répondants ou des événements dont il a été témoin. En bref, le chercheur aura pour tâche de d'interpréter les paroles des participants et les situations observées, en portant un jugement qualitatif sur l'ensemble des données recueillies[227]. Parfois, des schémas récurrents émergent des analyses qualitatives et peuvent être transformés en données qualitatives. Dans d'autres cas, cette étape n'est pas possible en

[227] Darlington, Y., & Scott, D. , *Qualitative research in practice: stories from the field*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2002

raison de la nature même de la question de recherche, car elle risquerait de dévaloriser la complexité et de négliger les détails des données recueillies[228] .

Robson associe les concepts de quantité et de qualité à ceux de rigidité et de flexibilité, préférant parler de "*conceptions fixes et flexibles*[229]". Alors que dans le premier cas, le chercheur dispose d'un contexte théorique solide et sait déjà ce qu'il doit rechercher, dans le second cas, une place beaucoup plus grande est laissée à l'évolution de la recherche elle-même, par conséquent : Les spécifications sont beaucoup moins nombreuses et la conception évolue, se développe et se "*déploie" au fur et à mesure que la recherche avance*[230]". La recherche quantitative aboutit ainsi à une collecte de données exclusivement numériques alors que la recherche qualitative peut associer la collecte de données sous forme de chiffres à celle de mots (ibid.). En un sens, l'approche quantitative est basée sur l'analyse d'un échantillon limité de variables, tandis que la recherche qualitative laisse plus de place aux découvertes inattendues et à l'évaluation.

Les études qualitatives sont aujourd'hui largement utilisées dans la recherche sociale. Toutefois, en raison de cette manière flexible de procéder, elles sont parfois considérées comme inférieures aux méthodes plus "traditionnelles" de la recherche quantitative et leur caractère scientifique est encore remis en question aujourd'hui. Il faut souligner que certains chercheurs évitent de parler de fiabilité et de validité en référence à la recherche qualitative. Cependant, si ces termes n'étaient pas pertinents pour décrire les méthodes de la recherche qualitative, celle-ci perdrait complètement son statut de science, alors pourquoi investir tant de ressources dans la conception, le développement et la publication de telles études ? Certaines faiblesses souvent attribuées à la recherche qualitative sont l'utilisation de petits échantillons, la variabilité des questions posées aux répondants, le manque d'hypothèses spécifiques et de groupes de contrôle[231]. Il est toutefois possible de donner du poids à une étude qualitative. Tout d'abord, il faut un bon projet de recherche, basé sur un cadre théorique solide, une collecte de données rigoureuse, une description exhaustive de la méthodologie utilisée et, enfin, une connaissance approfondie des outils et des traditions[232] de l'approche qualitative. Le

---

[228] Ibidem, p. 6 - 8

[229] Robson, C., *Real world research: A Resource for Social Scientists and Pratictioner-Researchers*. Malden, MA: Blackwell, 1993, p. 5

[230] Ibidem

[231] Darlington, Y., & Scott, D., *Qualitative research in practice: stories from the field*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2002, p. 23

[232] La recherche qualitative se divise en trois grands volets : la théorie fondée, la recherche ethnographique et les études de cas. Il est possible que ces trois "traditions" se soutiennent mutuellement dans une même étude, démontrant ainsi la nature flexible de

chercheur devra être conscient de la nature flexible de ce type de recherche. Il s'agira d'adapter leur travail aux évolutions imprévues de la recherche elle-même et d'être capable de combiner plusieurs instruments de recherche, en s'ouvrant aux multiples points de vue des participants.

Deuxièmement, le chercheur sera en mesure d'appliquer un certain nombre de dispositifs pour minimiser les défauts normalement imputés à la recherche qualitative[233], en premier lieu la triangulation. Cette méthode est largement utilisée et consiste à utiliser des sources multiples pour renforcer la rigueur de la recherche. La triangulation peut avoir lieu entre les données, les observateurs, les méthodologies ou les théories. D'autres techniques utiles habituellement employées peuvent consister à étendre la recherche sur une longue période (pour réduire la réactivité et les barrières entre les participants), à effectuer une comparaison chercheur-chercheur ou chercheur-participant après l'analyse des données, ou à rechercher dans ses propres données des preuves qui réfutent les théories extrapolées à partir des données. Dans cette étude, comme nous le verrons, nous avons choisi de combiner les données provenant de l'observation et des entretiens.

la recherche qualitative.

[233] Robson (1993) résume ces défauts comme suit : réactivité, biais du répondant et biais du chercheur.

5.3 Enquête sur terrain en Italie : cas d’étude à travers le projet « Vers un monde plus inclusif ! »

Ces dernières années, le territoire italien est devenu le foyer d'une société multiethnique, où différentes cultures cohabitent. De nombreuses écoles ont été touchées par une inclusion importante d'élèves étrangers, qui présentent des problèmes différents, et il est donc nécessaire de prendre des interventions systématiques, partagées et coordonnées pour les trois ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire). L'école est donc configurée comme un lieu de confrontation et d'échange culturel, mais aussi comme un lieu d'acquisition des bons outils pour atteindre un bon niveau d'intégration du futur citoyen de demain. Les raisons de cette augmentation sont liées aux nouvelles immigrations et/ou aux regroupements familiaux. Ce dernier aspect, surtout, peut entraîner l'arrivée de mineurs qui ne connaissent pas la langue italienne. Ce projet prévoit un cours d’assistance, destiné aux enseignants et à toutes les figures professionnelles impliquées dans le domaine de l'éducation, afin de garantir la meilleure croissance formative de chaque élève, en considérant cet objectif comme une priorité pour chaque ordre scolaire. Ce projet entend lancer un processus visant à la valorisation des différences, à l'inclusion, à l'intégration, à la socialisation, à l'acquisition de compétences utilisables aussi bien dans la vie quotidienne que dans la formation d'une personnalité, capable d'atteindre les degrés maximum d'autonomie possibles et souhaités, réalisables par chaque sujet. Les buts, les objectifs et l'articulation du projet prennent en considération le contexte socio-environnemental et la situation culturelle des utilisateurs.

Nous recourons à l’étude de cas, qui consiste à analyser la situation réelle des pratiques inclusives dans une école afin de bien observer les approches socio-pédagogiques des enseignants vers ce type de public scolaire.

5.3.1 *Presentation du lieu : l'Institut comprehensif « Goffreddo Mameli » à Nola, près de Naples*

L'institut compréhensive "G. Mameli" est situé à Piazzolla, une commune de Nola et comprend le collège "G. Mameli", et les écoles primaires "Caselle", "Cinquevie", "Villa degli Albertini" et l'école maternelle "Villa degli Albertini", "Verdischi" et "Sepe".

Nola a une réalité économique, sociale et culturelle variée qui, ces derniers temps souffre d'une situation générale de crise que vit le pays, avec des répercussions sur la structure démographique traditionnelle du territoire et sur la cohésion familiale.

La structure est située dans le centre historique de la ville, les familles qui s'y installent sont donc à faible revenu, défavorisées, à la recherche d'un emploi ou même en situation irrégulière. L'institut se distingue donc des autres écoles non seulement par le nombre d'étrangers inscrits, mais surtout par la condition socio-économique de leur famille.

En moyenne, chaque année l'école reçoit environ 25 élèves qui s'inscrivent au collège et à l'école élémentaire. Comme la directrice Mme De Crescenzo affirme dans son entretien (cfr. Annexe 1) ils sont invités toujours à participer aux activités extracurriculaires pour les favoriser du point de vue sociale, même si elle n'a pas assez d'argent pour promouvoir des autres projets pour l'inclusion.

5.3.2 *Description du projet*

Le projet s'est adressé aux élèves étrangers qui était inscrits dans l'école, également en cours de route. Il visait les élèves étrangers déjà insérés dans les classes et aux élèves étrangers nés en Italie, mais qui ne possèdent pas encore les compétences linguistiques appropriées. 6 élèves ont participé pour un total de 5 classes engagées (données année scolaire 2019 - 2020). Le projet s'est déroulé du début du février jusqu'en mai 2020 avant en présence et après à distance. L'objectif général du projet est de renforcer les compétences linguistiques de chaque étudiant étranger afin de lui permettre de développer sa personnalité en toute harmonie et d'élargir ses compétences dans les différentes disciplines. Ma figure professionnelle était celle de tuteur pour les élèves et aussi d'observateur.

Dans une phase initiale, j'ai analyse une série de facteurs importants pour préparer le terrain d'étude :

- Identification des étudiants étrangers ayant des difficultés linguistiques et des besoins éducatifs fondamentaux.
- Le rapport des difficultés a été analysé par les professeurs de la classe et les référents pur l'inclusion.
- Sur la base des données collectées, des groupes de niveau ont été formés (hétérogènes par âge et par niveau).
- Dans la phase de mise en œuvre, l'expert s'est accordé avec les enseignants de la classe et ont établi les étapes à réaliser.
- Insertion des élèves étrangers nouvellement arrivés après l'inscription à l'école.
- L'insertion sera convenue en harmonie en écoutant les enseignants des classes concernées.

Pays de nationalité	Nombre d'élève
Bangladesh	2
Maroc	4

Table de participants

5.3.3 *Déroulement du cas d'étude : méthodologies et observations*

Dans notre recherche, l'observation en classe a été le premier instrument utilisé dans la collecte de données. L'observation directe visait « la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière ». Elle nous permettait ainsi de côtoyer les participantes pour les observer dans leur contexte réel. L'observation en classe nous permettait de mieux comprendre le contexte de travail de l'enseignante et celui de l'élève et d'observer leurs actions au moment du soutien.

Le cours et aussi les observations ont commencé le 4 février 2020 en présentiel. Je les ai observés un jour par semaine. Le but était de m'adapter à la classe, de permettre aux élèves et à l'enseignante de s'habituer à notre présence en classe. Au cours de ces semaines, il a été important de mener des discussions informelles avec tous les élèves, d'une part, pour briser la glace et, d'autre part, pour nous permettre de connaître le niveau linguistique de l'élève. Dans la premier séance les élèves du collège et de l'école élémentaire ont été invités à se présenter librement à travers la compilation de leurs données personnelles sur un papier et après avec une production orale où ils ont parlé

de leurs préférences, de leur famille, etc… Au début une phase silencieuse dominait le déroulement de la leçon puisque les participants n'avaient jamais participé à un cours d'italien organisé et surtout focalisé sur eux. Peu à peu la plupart d'eux ont commencé à se sentir à l'aise grâce à une approche pédagogique visé à l'expression libre de l'élevé en posant lui/elle-même au centre de la classe. C'est la méthodologie de jeux de rôle qui a mis un accent sur l'élève comme « directeur » de la classe et le professeur comme « l'enfant qui veut apprendre ». J'ai constaté aussi qu'il y avait un enfant qui n'avait aucune connaissance de la langue italienne : grâce à l'expression orale elle est réussi à mémoriser des mots et l'action de se pousser à les prononcer a contribué à transmettre une attitude positive dans la classe.

Après la première séance, la pandémie nous a forcé d'arrêter le projet pour deux semaines. Heureusement quasiment tous les élèves du collège ont exprimé la volonté de continuer malgré des difficultés pour l'absence des dispositifs numériques chez eux. Concernant les participants de l'école élémentaire, j'ai considéré opportun de ne pas les impliquer ultérieurement avec le télétravail afin de ne pas les charger au niveau psychologique.

Pendant les mois de Mars et Avril j'ai appliqué une phase opérationnelle qui consistait d'un renforcement au niveau linguistique et grammatical de l'italien pour communiquer, en utilisant des outils numériques comme le tableau interactif de Google, la vision de vidéo de la vie quotidienne des adolescents en Italie et tout une série de jeux interactif pour vérifier leurs compétences et le degré d'interaction.

Au niveau de la participation, la plupart des élèves ont trouvé l'apprentissage en distance comme un moyen pas seulement d'apprendre les notions basilaires mais aussi pour se confronter entre eux. La méthodologie utilisée est celle de la coopération active et de l'affabulation motivationnelle : d'un côté les participants se sont senti faire partie d'un groupe qui devait procéder tous ensemble pour rejoindre le même objectif, à savoir bien maitriser la communication basilaire avec un camarade et se confronter avec les autres cultures (par exemple : échanges de contes sur leurs festivals typique, la gastronomie, les vêtements, etc..) ; de l'autre côté ils ont été pris à aider les uns et les autres pour être mieux évalué de la part de l'enseignant avec le but de améliorer leurs performances pendant les courses ordinaires.

5.3.4 *Résultats finals du projet*

Dans l'ensemble, le niveau de participation est élevé et les élèves ont réagi positivement. Les résultats obtenus ont été très particuliers et également satisfaisants.

APPRENANT	RÉSULTATS
Apprenant A : L'étranger résilient à l'intégration	Malgré des lacunes linguistique étaient évidents dû à la résistance à la culture d'arrive, l'apprenant a toujours eu une attitude positive vers le cours et le groupe.
Apprenant B : L'étranger qui n'accepte d'être étranger	La rencontre avec cet apprenant a laissé une trace très marquant. J'ai dû adopter des stratégies différentes comme l'implémentation d'un cours individuel puisqu'il ne se sentait pas faire partie de la classe. Pour essayer de favoriser son intégration, j'ai utilisé le français comme langue véhiculaire pour l'apprentissage de la langue italienne. Toutefois, Il n'a pas trop travaillé et son attitude était un peu hostile vers lui-même et les autres apprenants. Il montrait d'être confus, de ne pas savoir s'il était étranger comme les autres ou d'être supérieur à eux.
Apprenant C : l'écran comme bouée de sauvetage	Initialement l'apprenant était sceptique sur le cours d'italien et en générale il ne montrait pas une attitude intéressée vers les cours ordinaires. Grâce au télétravail, l'écran a lui donné l'opportunité de s'exprimer librement, de trouver le plaisir d'apprendre de nouvelle chose

	et surtout de s'ouvrir à la culture italienne avec beaucoup d'enthousiasme. Cette attitude lui a permis de montrer et surtout bien valorises ses capacités et ses compétences linguistiques qu'il cachait avant.
Apprenant D : Essaie, mais ne s'applique pas	Ce résultat a représenté le revers de la médaille : l'élève est favorisé, mais il a conçu cette opportunité comme un moyen pour se cacher de fait qu'il ne pourra jamais rejoindre les objectifs préfixés.
Apprenants E et F : les fers de lance	L'inclusion a été positivement obtenu avec des résultats très satisfaisants aussi au niveau linguistique qu'au niveau socio-culturelle.

5.3.5 *Deuxième partie du projet : les entretiens individuels aux enseignant*

A travers l'analyse du cas d'étude, j'ai pu constater que les projets visant l'inclusion linguistique et culturel apportent aux élèves étrangers un bien-être psychologique puisqu'ils s'aperçoivent que l'école est un lieu qui ne sert pas seulement à apprendre les contenus des disciplines ordinaires, mais elle les donne l'opportunité d'être inclus du manière concrète et complète à la culture du pays d'accueil.

Dans ce moment, en reprenant les questions orientant notre recherche, il est donc indispensable d'analyser comme les enseignants ordinaires envisagent la problématique des élèves étrangers dans leurs classes ordinaires. Comme nous avons dit dans le quatrième chapitre, l'équipe scolaire peut prendre inspiration des Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers pour le soutien pédagogique. Après avoir analysé les élèves on field, j'ai rédigé des entretiens individuels spécifiques pour bien comprendre les défis que les enseignants font face pendant leur cours du matin.

J’ai effectué les entrevues générales avec les enseignantes à la fin de la collecte de données avec les élèves. J’ai opté pour des entrevues semi-structurées pour favoriser notre interaction verbale avec les actrices, ce qui leur permet d’exprimer librement leurs comportements. Les entrevues ont pris de 60 à 90 minutes, pour une durée moyenne de 75 minutes. Les entrevues abordaient trois thèmes. Elles visaient un discours descriptif de l’enseignante sur son profil, la réalité de sa classe et son fonctionnement. Le premier thème portait sur le profil, la formation et l’expérience en enseignement. Le deuxième sur les caractéristiques de la classe et sur le profil des élèves d’origine immigrante qui éprouvent des difficultés linguistiques, leur permettant de décrire le contexte de leurs travaux relativement au soutien qu’elles offrent aux élèves d’immigration récente. Le troisième thème portait sur les pratiques d’enseignement et les actions qu’elles posent au dehors en classe pour aider les élèves à apprendre, particulièrement les élèves d’origine immigrante, leur permettant de parler du contexte multiculturel, des ajustements et de ses adaptations dans un tel contexte. J’ai posé aussi des questions sur les limites du travail de l’enseignante en classe, sur leur point de vue concernant les services de soutien offerts à l’école, sur la manière d’agir dans un contexte multiculturel, sur les atouts et les limites de ce contexte. Il est important de préciser que les enseignants ne sont pas considérés comme des dispositifs focalisant pour les EANA : elles sont une professeure da langue anglaise, Maria B., et deux professeurs de soutien pour les élève handicapés, Maddalena C. et Antonietta V.

5.3.6 *Résultats des entretiens*

Concernant leurs expériences dans le cadre de l’inclusion des élèves étrangères, Maddalena et Antonietta sont du même point de vue : les NAI ont besoin d’une figure *accueillante, confiante* (cf. Annex 2) puisque quand ils arrivent à l’école dans une classe composée de camarades d’origine italienne, ils éprouvent une sensation de *confusion puisqu’ils n’ont pas les conditions nécessaires pour suivre les cours* (cf. Annexe 3) tandis que Maria est plus inspirée par le renforcement des connaissances acquises de la langue italienne.

À cause d’un manque d’argent, l’école n’a pu s’adresser aux experts de langue italienne comme langue étrangère. Toutes les trois se sont retrouvées devoir assister les étrangers (plus de 5 par an durant cette dernière dizaine d’années) pendant leurs heures libres (1–2 heures par semaine) dans des espaces peu appropriés (le long des couloirs) afin de les aider dans l’alphabétisation de la langue italienne pour au moins communiquer avec

leurs camarades et les autres professeurs. Elles ont rencontré aussi des filles/garçons plus grands pour lesquels elles ont dû opter pour des cours de rattrapage également dans les autres disciplines avec des programmes plus faciles, vue leur absence de connaissance linguistique.

Chacune d'elles a rappelé un souvenir d'une première rencontre avec un élève étranger et elles ont eu la même impression : le malaise de n'être pas comprise, la difficulté à le socialiser dans la classe et le manque de matériaux pédagogiques mais, toutefois, *la volonté de vouloir apprendre* toujours présente *à travers ses yeux comme un cri d'aide*. (cf. Annexe 3). En effet, elles ont constaté qu'il y a un grand esprit d'équipe parmi la plupart des membres du conseil des enseignants qui leur considèrent comme des collaboratrices actives au niveau pédagogiques et de l'évaluation.

Dernièrement, les défis qu'elles ont envisagés jusqu'à aujourd'hui correspondent au manque des experts ou de médiateurs linguistiques stables qui peuvent aider pour la langue véhiculaire, au manque des matériaux pédagogiques pour l'apprentissage des autres disciplines ordinaires et aux rapports avec les familles afin de stimuler leurs enfants à continuer à étudier.

5.4 **Recueille de données en France et au Canada**

Le cas d'étude en Italie nous a mené à avoir des résultats concrets et vérifiés. Concernant les deux autres pays, car l'impossibilité d'entreprendre des enquêtes de terrain, j'ai voulu quand même essayer de répondre aux questions initiales en analysant le cadre normatif, comme j'ai fait dans le quatrième chapitre, et à travers des données empiriques, basés sur expériences et témoignages du champ.

5.4.1 *En France*

D'après les recherches que j'ai faites pendant mon doctorat, j'ai constaté un manque de programmation commune entre la classe ordinaire et la classe d'UPE2A, le manque d'outil de liaison entre les deux classes pour favoriser l'utilisation d'activités décrochées en classe ordinaire.

Mes recherches ont été basées sur une approche empirique (pas systématique) à travers l'écoute de témoignages des enseignants et d'une confrontation avec la Coordonnatrice académique du Casnav Bordeaux–Aquitaine, Mme Cécile Prévost. De plus j'ai pu

élargir mes connaissances grâce à la participation au webinaire « Expériences européennes » organisé par le CASNAV où, pendant le débat, j'ai pris connaissance des approches différentes que la France utilise par rapport à celles de l'Italie.

Plus spécifiquement, ce qui a capté mon intérêt, c'est que les enseignants UPE2A sont considérés comme des assistants externes plutôt que comme des experts faisant partie de l'équipe scolaire. En effet, l'enseignante Stéphanie Walch dans son témoignage affirme : *« […] Aussi, la communication avec l'équipe est primordiale, il ne faut pas négliger le lien avec les autres collègues qui ont (ou auront) les élèves. Accueillir l'EANA se fait de façon globale, en ayant conscience aussi de ce qui est attendu par les autres collègues dans la classe ordinaire et il faut trouver avec eux un canal de communication pérenne et efficace. »* (*Questionnaire sur les enseignants des dispositifs lycée*, Stéphanie Walch, Décembre 2019 – Casnav Bordeaux Aquitain

Certaines études ont été menées pour essayer résoudre cette problématique. Par exemple dans le cadre des travaux de recherche du projet *L'élève en son île*, composé par les universitaires Christine Boutevin (LIRDEF), Marie-Anne Châteaureynaud (E3D), JeanFrançois Dupeyron (SPH) et Céline Piot (CEMMC), projet qui traite de l'inclusion, de l'altérité et en particulier des élèves allophones, une équipe pluridisciplinaire composée de chercheurs en arts, en histoire, en langues, en littérature de jeunesse, et en philosophie mène des enquêtes et des observations dans les classes d'UPE2A et les classes ordinaires dans lesquelles reviennent ces élèves.

Avec une volonté de mutualiser les ressources, ce projet, mêlant théorie et formation, sert de réflexion à la mise en place d'une véritable didactique du plurilinguisme devant favoriser les échanges entre les langues.

Un manuel de Français langue de scolarisation (FLSco) est conçu pour aider les enseignants de classe ordinaire qui ne bénéficient pas du soutien d'une UPE2A.Il prend en compte les apports de la recherche mais aussi les pratiques de terrain qui ne sont pas toujours en lien, avec des apports de la didactique du Français Langue étrangère et de la didactique des langues en général et aussi de la didactique des langues minoritaires telles que l'occitan. En effet le lien à l'altérité linguistique apparaît souvent plus développé dans les enseignements de langue minoritaire.

5.4.2 *Au Canada*

Un autre moment de recherche qui m'a toujours suscité beaucoup d'intérêt est la question des autochtones au Canada. Même si la réalité sociale, politique et culturelle est beaucoup plus loin par rapport à la situation des élèves allophones en Italie et en France, ils sont traités paradoxalement quand même comme des étrangers, des outsiders.

Comme nous l'avons brièvement souligné, l'apprentissage traditionnel des peuples autochtones diffère de celui de la société canadienne majoritaire. La littérature explique que le degré d'identification d'un enfant à l'école est fondamental à la réussite scolaire. Dans le cas des Autochtones, les jeunes éprouvent des difficultés à intégrer à la fois les valeurs traditionnelles et les valeurs de la culture allochtone majoritaire, ce qui crée des problèmes d'intégration dans le cadre scolaire[234]. Comme le décrit Bruno Sioui, la structure même de l'école occidentale est étrangère aux jeunes Autochtones qui valorisent davantage la réussite éducative qui suppose l'acquisition patiente de savoirs, de compétences et de valeurs collectives, plutôt que la réussite scolaire qui se concrétise par l'obtention d'un diplôme dans un temps donné[235].

Ce que les chercheurs nomment l'ethnocentrisme scolaire renvoie entre autres à la « folklorisation » de la culture autochtone dans les curricula. L'intégration partielle d'éléments culturels reste problématique puisque le système scolaire est fermé à un changement ou à une réappropriation systémique[236]. Cependant, De Canck discute d'une réappropriation de l'école intégrant « l'usage de la langue maternelle, l'enseignement sur le territoire ancestral et la participation de toute la communauté » et se voulant ainsi un outil de revitalisation de la culture autochtone[237].

En analysant la situation éducative actuelle des Premières Nations, pour revitaliser les langues autochtones donc, de nombreuses initiatives ont été prises dans le but de promouvoir et

---

[234] Manningham S., Lanthier M., Wawanoloath M. A. et Connelly J. A., *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), 2011, pp.9-10.

[235] Sioui B., *Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance et leur réussite scolaire*, n° 4, Inditerra : Revue internationale sur l'Autochtonie, 2012, pp.5-6.

[236] De Canck A., *Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones* », dans Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, n° 1, Cahiers du CIÉRA, 2008, p. 44.

[237] Ibidem, p. 45

de préserver les langues, en particulier dans les écoles. Ce type d'intervention de politique linguistique, qui aide à décrire les faits de langage où l'action de la société revêt les formes du politique, est un moyen pour expliquer le concept de « glottopolitique » que Marcellesi et Guespin choisissent d'utiliser (1986, p. 5). Cette « glottopolitique » – dans laquelle l'on peut voir un des aspects de la biopolitique dont parle Foucault (2004) – formalise les décisions du pouvoir pour la mise en œuvre de la diffusion, de l'implantation, de l'expansion ou parfois aujourd'hui de la sauvegarde de certaines langues. Par exemple dans les universités, les linguistes et les anthropologues ont enregistré le plus grand nombre possible de locuteurs indigènes afin que l'écoute de ces enregistrements puisse déclencher la mémoire et aider ceux qui ont oublié leur langue à retrouver leurs compétences linguistiques. Ces initiatives ont enrichi la recherche universitaire et la revitalisation linguistique dans le domaine. Ce type d'action est très important pour ceux qui, après avoir étudié dans des pensionnats indiens, et après le retour à leur terre, ne sont plus en mesure d'intégrer leur société en raison de la contrainte linguistique mise en œuvre par les missionnaires. De toute évidence, toutefois, ces mesures à elles seules ne suffisent pas.

Malgré les initiatives accomplies pendant les dernières années (exemple : la création de la Commission scolaire crie) on peut constater que les frontières culturelles ne sont pas encore dépassées ou en tout cas ne sont pas passées de façon sereine par eux. À cause des facteurs sociaux et culturels, plusieurs élèves amérindiens ont des difficultés à poursuivre et à réussir leurs études. C'est le cas aussi des étudiants qui fréquentent les universités provinciales : en effet, ils ne se sentent pas soutenus au niveau économique et surtout culturel et, pour cette raison, on constate un haut taux de décrocheurs chez eux, dont les facteurs sont clairement analysés dans les travaux de recherche sur la question (Lévesque, Polèse et al., 2015, p. 26) :

- Sentiment d'aliénation ;
- Manque de la présence familiale qui représente leur identité ;
- Différences de modes d'apprentissage (les jeunes autochtones ont un mode d'appréhension globale de la réalité alors que les programmes scolaires du ministère privilégient des activités intellectuelles de type séquentiel) ;
- Différences linguistiques ;
- Pénurie des enseignants/enseignantes ;
- Roulement excessif du personnel enseignant ;
- Insuffisance de formation des enseignants/enseignantes ;
- Manque de connaissances des enseignants relatives à l'intégration de la culture

autochtone ;

- Facteurs psychosociaux : manque de perspective en matière d'emploi, haut taux de chômage au sein des communautés autochtones.

Afin de clarifier bien le cadre politique, sociale et éducative on peut consulter un entretien que j'avais fait au professeur Alfred Young Man, professeur adjoint d'origine crie, qui enseigne « l'art autochtone nord-américain dans son contexte culturel » à l'Université de Calgary (Saskatchewan) pendant la rédaction de mon mémoire de maitrise. (Cfr. Annexe 5)

Pour conclure, il est nécessaire de mettre un accent sur l'aspect éducatif de ces peuples autochtones puisque c'est elle qui donne l'opportunité à ces élèves de devenir quelqu'un sans nier leurs origines. Parmi les facteurs les plus marquants, la formation des enseignants et la pénurie des enseignents fait accroitre la majeur problèmatique du manque de la transmission culturelle.

Pour ce faire, Gisèle Maheux met de l'avant l'idée de créer un programme de certificat et de microformations pour les futurs enseignants des communautés autochtones. Un défi de taille souligné dans la littérature est la création et l'intégration dans le curriculum de contenu éducatif propre à l'identité culturelle des communautés et intégré linguistiquement[238].

Selon Marguerite Mowatt-Gaudreau, le personnel de soutien, les enseignants et les intervenants doivent obtenir une formation qui n'est pas étrangère à la communauté[239]. En effet, la formation devrait préparer les futurs intervenants à l'intégration du cadre culturel autochtone dans leur travail quotidien avec les jeunes Autochtones[240]. De son côté, Sylvie Ouellet souligne le cadre pédagogique universitaire devrait intégrer la considération holiste de l'enseignement autochtone dont nous avons discuté préalablement, une formation linguistique bilingue pour les futurs intervenants et enseignants, une formation quant à la création de matériel didactique adapté à la culture autochtone de même qu'une consultation auprès du Conseil des nations autochtones afin de créer des ponts et des consultations pour

[238] Maheux G., *Réflexion sur les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes inuit et des Premières Nations* , dans Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, n° 1, Cahiers du CIÉRA, 2008, p. 62.
[239] De Canck A., *Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones* », dans Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, n° 1, Cahiers du CIÉRA, 2008, p. 46
[240]. Mowatt-Gaudreau M., *Le regard d'une enseignante Algonquine sur l'éducation dans sa communauté* », dans Maheux G. et Gauthier R. (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, pp. 45-46.

les futurs intervenants et enseignants, et finalement la planification de stages pratiques en milieu autochtone afin de favoriser l'intégration des futurs enseignants et intervenants[241].

[241] Sylvie Ouellet, *La formation des futurs enseignants Atikamekw ; récit d'une expérience*, dans Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, pp.152-153, 156-157.

CONCLUSIONS

Dans la complexité qui caractérise la société actuelle, l'école est confrontée à de nouveaux défis, dont la gestion de classes multiculturelles. En effet, le contexte scolaire actuel est caractérisé par de nombreuses questions complexes dues à la présence d'une population scolaire hétérogène.

Parmi les trois pays, nous pouvons constater que quasiment tous ont un cadre normatif qui préserve l'identité culturelle sur tous les aspects, surtout au niveau éducatif. Il y a des aspects importants à analyser :

1. Le manque de matériel didactique : au Canada et en Italie les maisons des livres ne supportent pas les enseignants d'une manière concrète pour envisager une bonne planification didactique qui rende tous les élèves participants actifs. (En France nous ne rencontrons pas cette difficulté puisque les enseignants UPE2A ont toute une bibliographie complète et ils sont toujours disponibles à aider les enseignants ordinaires à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.)
2. Le manque d'une adéquate formation des enseignants des classes ordinaires pour effectuer les bonnes pratiques pour l'inclusion.

En effet au Canada où les acteurs principaux sont différents par rapport ceux en Europe, il y a une insuffisance de formation des enseignants ; en Italie d'après les entretiens que j'ai analysées les enseignants de soutien sont « forcés » à se déboiter les manches à cause du manque d'argent qui massacres les écoles italiennes, en particulier celles du sud ; en France, même si la plupart des écoles sont supportées par les Casnav et leur équipes, les enseignants UPE2A sont vu comme des experts et donc ils obtiennent une réussite éducative scolaire partielle des EANA.

A la lumière de ces observations, ma recherche m'a mené à la conclusion que pour réaliser la réussite scolaire et éducative de l'élève étranger, il faut tout d'abord que l'enseignant ordinaire soit inclusif. Pour être inclusif, il faut que l'enseignant sache changer de perspective. Lorsque qu'il est dans sa classe, il doit toujours se rendre compte que sa sphère d'action doit se modifier par rapport au nouvel arrivé, donc au nouveau besoin. Il s'agit de l'une des milles facettes de sa profession, celle de s'adapter à une nouvelle circonstance dans laquelle l'immigré enrichit, avec son passé et son nouveau présent, sa carrière de nouvelles aventures professionnelles. Il ne peut pas donc se limiter à la pure diffusion de savoir disciplinaires.

Comme le montre l'analyse des bonnes pratiques d'inclusion, l'objectif est de créer une communauté d'apprentissage inclusive. En résumé, les principales stratégies consistent à instaurer une éthique d'inclusion générale qui imprègne toute l'école, à créer un

environnement d'apprentissage positif, sûr et démocratique, notamment par le biais du travail en groupe.

L'enseignant joue un rôle clé dans la gestion des questions scolaires, d'où les questions sur la formation des enseignants.

Dans un cadre aussi complexe, la formation continue des enseignants est essentielle pour être en mesure de répondre aux changements permanents et aux différents besoins des apprenants.

La connaissance professionnelle de l'enseignant doit être configurée comme une synergie entre des instances de nature théorique et des réélaborations de pratiques éducatives. Sa formation initiale vise à qualifier et à valoriser la fonction enseignante par l'acquisition de compétences disciplinaires, psychopédagogiques, méthodologiques-didactiques, organisationnelles et relationnelles nécessaires aux étudiants pour atteindre les résultats d'apprentissage prévus par le système actuel, Nous soutenons aussi la nécessité de l'acquisition, par les enseignants, de connaissances et de compétences qui les mettent en mesure d'aider à l'intégration scolaire des enfants ayant des besoins spéciaux, à « avoir des compétences relationnelles et de gestion afin de rendre le travail en classe fructueux pour chaque enfant, en facilitant la coexistence de différentes cultures et religions, savoir construire des règles de vie communes en ce qui concerne la discipline, le sens des responsabilités, la solidarité et le sens de la justice », et « être capable de participer activement à la gestion de l'école et de l'enseignement en collaborant avec les collègues tant dans la planification éducative, tant dans les activités collégiales internes qu'externes, également en relation avec les besoins du territoire dans lequel l'école opère ».

Les différences doivent être valorisées et utilisées comme une opportunité d'amélioration et d'enrichissement, et il est important de commencer à le faire dès le jardin d'enfants.

La diffusion des bonnes pratiques d'inclusion permet de dépasser la phase d'urgence, en arrivant à une phase d'évaluation des expériences déjà réalisées et de planification des interventions, étant donné que la présence d'élèves non italophones représente un fait structurel et concerne l'ensemble du système scolaire. Il est donc nécessaire d'identifier les meilleures pratiques et de les diffuser dans le respect du Plan d'Offre Educative et de l'autonomie des écoles, en accord avec les autorités locales et les autres sujets qui interagissent sur le territoire pour l'intégration. La diffusion des bonnes pratiques doit être soutenue par un engagement organique et une action structurelle capable de soutenir l'ensemble du système éducatif national.

Comme il ressort de l'analyse des bonnes pratiques d'inclusion sélectionnées, la construction d'une éthique scolaire inclusive, qui imprègne tous les enseignants, ainsi que la création

d'un environnement d'apprentissage positif et démocratique, sont de première importance. Une éthique scolaire inclusive peut être l'occasion pour l'ensemble de la communauté scolaire d'être impliquée dans la mise en œuvre non seulement de projets scolaires efficaces, mais aussi d'une bonne analyse de leurs compétences non techniques. (soft skills), à savoir améliorer le programme de formation des enseignants ou soutenir le développement professionnel continu en comprenant les styles de comportement personnels des enseignants et identifier les valeurs et les comportements qui sont au cœur d'une carrière réussie dans l'enseignement. Il s'agit notamment de la communication centrée sur la personne, du bon travail avec les autres et de la capacité à faire face aux exigences.

Je voudrais conclure avec cette citation :

Enfin, il faudrait en finir avec les clichés, les préjugés et les
images misérabilistes de l’immigration et de ses conséquences
et ne plus confondre l’immigré, celui qui a fait le voyage,
et son enfant qui n’est plus immigré mais citoyen du pays où il est né.
(Tahar Ben Jelloun, *Le Racisme expliqué à ma fille*)

ANNEXE I

Entretien avec la directrice du collège "I.C. Goffredo Mameli », Mme Concetta De Crescenzo

1. *Qual è il suo nome e cognome? Dove lavora e che ruolo ha?*

Concetta De Crescenzo – Dirigente Scolastico

2. *Quanti studenti alloglotti vi sono e/o ha avuto nella sua scuola?*

25 alunni, 10 Scuola secondaria di primo grado e 15 della Scuola Primaria

3. *Come gestisce il rapporto con le famiglie con background migratorio?*

Le famiglie sono accolte dal Dirigente Scolastico, dal referente per l'inclusione, a partire dal momento dell'iscrizione, vengono fornite informazioni sull'organizzazione scolastica, sulla documentazione da presentare e sulla classe dove sarà inserito il proprio figlio. Per la maggior parte i genitori o almeno un familiare riescono ad esprimersi e a comprendere semplici conversazioni in lingua italiana, perché vivono già d alcuni anni in Italia e poi decidono di far trasferire anche i figli in una fase successiva. Nel caso in cui i genitori sono di primo accesso in Italia, spesso sono accompagnati da amici italiani oppure amici/parenti connazionale che comprendono e parlano la lingua italiana. Il personale di segreteria è sempre disponibile per aiutarli nella compilazione di documenti, richieste di sussidi.

4. *Quali attività sono presenti per favorire l'inserimento degli alunni stranieri che si iscrivono per la prima volta a scuola in Italia (mediatore linguistico, sostegno per l'apprendimento della lingua italiana, produzione di materiale informativo in diverse lingue, incontri dedicati con le famiglie, valorizzazione delle diversità linguistiche)?*

Le attività peviste sono l'accoglienza da parte dei docenti di classe, la proposta di una Piano didattico personalizzato (PDP), in quanto l'alunno anche se per un periodo di tempo

limitato è considerato BES (alunno con bisogni educativi speciali), per problematiche relative alla lingua italiana.

5. *Nella sua scuola quali sono le figure professionali a cui è attributo il compito di portare avanti questo?*

Le figure professionali coinvolte sono il referente per l'Inclusione e i docenti del Consiglio di classe. Spesso vi è la collaborazione dei docenti di lingua straniera (inglese e francese) per le prime comunicazioni.

6. *Vi sono dei fondi per le attività interculturali? Come questi vengono gestiti (fondi enti locali/privati/d'istituto/ministeriali, fondo sociale europeo, ecc.)?*

Non vengono stanziati fonti specifici per attività interculturali, tuttavia gli alunni stranieri vengono inseriti in tutte le attività progettuali e si attuano metodologie inclusive, secondo sia obiettivi linguistici che sociali e culturali.

7. *Come viene gestito l'inserimento nelle classi di studenti non italiani?*

Gli studenti non italiani sono presentati al gruppo classe e coinvolti in tutte le attività, si dà molta importanza alla socializzazione. Si mettono in atto metodologie inclusive come il peer tutoring, il cooperative learning. Quando c'è la disponibilità dei docenti di potenziamento, vi è la loro collaborazione per attività personalizzate.

8. *La "cittadinanza" è un criterio decisionale nella formazione delle classi? Ritiene opportuno o meno concentrare in una stessa classe più alunni stranieri oppure è più importante favorire l'eterogeneità?*

Per quanto riguarda la Scuola Primaria la nostra istituzione scolastica comprende tre plessi piccoli, pertanto la scelta della classe diventa quasi un obbligo.

Nella scuola secondaria di primo grado sono presenti quattro corsi, quindi si sceglie di distribuire gli alunni stranieri nelle varie classi in maniera numerica omogenea, indipendentemente dalla cittadinanza per favorire l'inclusione; l'eterogeneità di

nazionalità diventa una ricchezza culturale per tutta la classe. Nel caso in cui bisogna inserire un alunno di primo accesso in Italia ed è presente un alunno della stessa cittadinanza che frequenta già da alcuni anni, si preferisce la stessa classe. L'alunno che già conosce la lingua italiana assume il ruolo di tutor nei confronti del suo compagno di classe, per aiutarlo particolarmente nella comprensione della lingua italiana.

9. *La scelta relativa alla classe d'inserimento avviene dopo il confronto con più figure (allievo, genitori, insegnanti, mediatore culturale)?*

La classe d'inserimento viene scelta insieme ai docenti, referente per l'inclusione e i genitori.
Nel caso di alunni in età scolare avanzata si scegli una classe di studio più vicina all'età anagrafica, di solito una inferiore rispetto a quella che dovrebbe frequentare rispettando l'età, per favorire l'apprendimento in lingua italiana. Si preferisce una classe non molto lontana dall'età anagrafica per favorire un'inclusione sociale più efficace per quanto riguarda aspetti culturali, sociali, interessi relativi all'età.

10. *In base alla propria esperienza personale, le è capitato di ricevere lamentele da parte di genitori di ragazzi italiani e se, a seguito di ciò, sia stato necessario spostare gli alunni stranieri dalle classi.?*

I genitori sono favorevoli all'inclusione, allo scambio interculturale, apprezzano tutte le attività in tal senso.

11. *Quali sono i fattori che possono favorire l'integrazione dei ragazzi con background migratorio?*

I fattori che possono favorire l'integrazione è il contesto del gruppo gruppo classe, bisogna curare molto le relazioni, il coinvolgimento in tutte le attività e la programmazione di attività che tengano presente le differenze culturali.

12. *Quali sono le pratiche efficaci che ritiene abbiano promosso l'inserimento?*

Le pratiche efficaci sono l'adozione dei Piani Didattici personalizzati, le attività di accoglienza, la messa in atto di metodologie inclusive, attività didattiche interculturali.

13. *Su quali aspetti dovrebbero maggiormente concentrarsi le politiche volte all'integrazione dei ragazzi stranieri a scuola e non?*

Si dovrebbe inserire la presenza di mediatori culturali, docenti di italiano di lingua 2 ed erogazione di fondi per il potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana.

ANNEXE II

Entretien avec la professeure de soutien "I.C. Goffredo Mameli", Mme Antonietta Vitale

1. *Cosa insegni?*

Sono un'insegnante di sostegno

2. *Qual è il motivo per il quale hai scelto di occuparti di questo percorso con gli stranieri?*

Perché vedevo il loro smarrimento. Nonostante avessero voglia di apprendere, le loro condizioni di partenza non erano adeguate a causa della lingua italiana o anche perché la classe era troppo avanti. Quindi io leggevo sempre questo loro disagio nei loro occhi.

3. *Voi vi occupate in particolar modo di una sorta di recupero, di consolidamento o di potenziamento? In che cosa consiste questo recupero e qual è la sua finalità?*

Mi occupo del recupero, o meglio della prima fase di apprendimento della lingua italiana. Mi occupo soprattutto del posizionamento a livello conoscitivo, attraverso una comprensione del testo, anche per cercare di metterli a proprio agio. La finalità del mio recupero è soprattutto mirata alla comunicazione con il gruppo classe. La socializzazione per me è fondamentale. Cerco di creare dei confronti con i compagni perché io voglio trasmettere l'idea che lo straniero è un arricchimento.

4. *Quanti alunni stranieri hai e hai avuto durante la sua carriera di insegnante? La loro preparazione era omogenea o eterogenea?*

Io in realtà faccio sostegno in una classe dove vi è questa ragazza straniera. È l'unica ragazza che seguo.

5. *Hai un ricordo che ti è rimasto impresso?*

La prima volta che le ho impartito lezioni di grammatica. Lei era cosi vogliosa di apprendere che ha subito imparato. Questo è stato un momento molto toccante perché vedevo che il tempo che dedicava alle lezioni di italiano era considerato prezioso per lei.

6. *C'è stato un momento in cui ci sia stato uno scambio culturale o un alunno abbia voluto condividere un suo aspetto culturale con te?*

Si, il momento della scrittura in uno dei suoi quaderni che usava nel suo paese. Lei si è integrata alla società italiana ma non perde mai occasione di ritagliare un po' di tempo per la sua cultura in quanto ama tantissimo il suo paese.

7. *Quali sono le sfide che tu docente hai dovuto affrontare?*

Le sfide più evidenti sono la mancanza di materiali didattici adeguati, di dispositivi tecnologici consoni per la formazione continua soprattutto durante la didattica a distaza. In più, il rapporto con la famiglia che è totalmente inesistente.

8. *La DAD ha favorito o sfavorito l'inclusione e l'apprendimento della lingua?*

La DAD ha sfavorito il processo di apprendimento per mancanza di devices adeguati. Bisogna però precisare che la scuola ha dato loro a disposizione dei tablet/computer per poter mettersi in pari ma vi è stata una sorta di resistenza da parte del contesto familiare.

9. *Come si articola il legame tra te e gli altri insegnanti ? È partecipativo, inclusivo o solo di tipo "assistenziale" all'occorrenza ?*

Il legame è molto inclusivo. Vi è una forte collaborazione con le insegnanti d'italiano e di matematica sia dal punto di vista didattico, sia da quello valutativo. Vi è un fortissimo gioco di squadra con l'obiettivo comune di includere la ragazza sotto tutti gli aspetti.

10. *Quale consiglio daresti ad altri insegnanti come te per poter migliorare questa situazione?*

Osservarli ed ascoltarli per entrare in sintonia.

11. Cosa cambieresti per migliorare la scuola, rendendola più inclusiva?

Avere a disposizione più mezzi per il docente in termini di tempo e spazio da dedicare interamente a loro.

ANNEXE III

Entretien avec la professeure de soutien "I.C. Goffredo Mameli", Mme Maddalena Cioffi

1. *Cosa insegni?*

Sono un insegnante di sostegno

2. *Qual è il motivo per il quale hai scelto di occuparti di questo percorso con gli stranieri?*

Allora è il motivo per il quale ho intrapreso questo percorso è perché questi ragazzi hanno bisogno di una figura accogliente, una figura che si dedichi un pochino a loro, una figura che abbia una predisposizione emotiva verso di loro. I ragazzi come anche le loro famiglie di devono poter fidare di noi. Ci vuole un sostegno soprattutto emotivo e poi educativo poiché arrivano che non conoscono nulla e si sono persi.

3. *Quindi in cosa consiste il potenziamento e qual è la sua finalità?*

Io non mi occupo del potenziamento linguistico in quanto io non conosco le lingue straniere. Io mi occupo del consolidamento della lingua e dell'alfabetizzazione ossia della prima fase (l'italiano per comunicare) e parte della seconda fase (l'italiano per studiare). Molte volte ho riscontrato ragazzi di fascia bassa e quindi a volte mi occupo di recupero di programmi facilitati per loro (come vengono trattati i BES nella scuola italiana).

4. *Quanti alunni stranieri hai e hai avuto durante la sua carriera di insegnante? La loro preparazione era omogenea o eterogenea?*

Negli ultimi 20 anni ho seguito una quindicina di ragazzi di nazionalità differente. La loro conoscenza era di tipo eterogenea. A volte mi è capitato che la conoscenza era pari al nulla e quindi ho dovuto utilizzare la metodologia dell'associazione per iscritto ossia utilizzo immagini per associare la parola in italiano con quella della loro lingua di origine.

5. *Hai un ricordo che ti è rimasto impresso?*

Ciò che non mi dimenticherò sono gli occhi di un'alunna che ho avuto 9 anni fa. Il suo nome è Umaima. Lei mi guardava con gli occhi pieni di lacrime come grido di aiuto perché non riusciva a capire niente. È stato un momento particolare perché vi era un grande disagio. Poiché non sapeva chiedere, non andava in bagno, non beveva. Io incito sempre il gruppo classe ad avvinarsi a loro per condividere qualcosa come un biscottino. Per cercare di supportarla io mi sedetti vicino a lei per confortarla come con i bambini e poi la prelevavo individualmente per poterle impartire qualcosina sempre con l'utilizzo delle immagini.

6. *C'è stato un momento in cui ci sia stato uno scambio culturale o un alunno abbia voluto condividere un suo aspetto culturale con te?*

L'ho avuto con il papà di questa alunna. Lui venne per chiedere consiglio sul futuro della figlia e fu ben predisposto all'ascolto. Con l'alunna invece all'inizio non vi è mai stata occasione di parlare ma si esprimeva dai gesti (la fase silenziosa). In seguito poi aveva cominciato anche le sue paure come quella dei MASCHI tanto da non uscire mai.

7. *Quali sono le sfide che tu docente hai dovuto affrontare?*

I materiali didattici da inventare anche attraverso il dizionario. Diffido dai testi per l'apprendimento della lingua italiana perché non vi sono troppe immagini e quindi sono utili per un livello superiore (pieno A2). Bisogna poi creare un percorso individualizzato con l'accompagnamento di personale specifico (insegnante di italiano specializzato o un altro insegnante di sostegno mirato a questo lavoro) e di tempo adeguato per dedicarsi a loro. Non si può volere tutto dagli insegnanti ordinari

8. *La DAD ha favorito o sfavorito l'inclusione e l'apprendimento della lingua?*

La DAD ha sfavorito perché i ragazzi si sono visti alienati anche se loro mi cercavano perché volevano una sicurezza emotiva.

9. *Secondo te l'inclusione con gli altri insegnanti è avvenuta o no?*

Dal punto di vista relazionale tutti i docenti raggiungono a pieno l’inclusione degli alunni stranieri nel gruppo classe. Dal punto di vista disciplinare, dipende dalla loro attitudine e dal suo modus operandi.

10. *Come si articola il legame tra te e gli altri insegnanti ? È partecipativo, inclusivo o solo di tipo "assistenziale" all'occorrenza ?*

Dal mio punto di vista il rapporto è alla pari e vi è una piena collaborazione ai fini di una riuscita educativa. Per quanto riguarda quella scolastica, vi sono ancora delle disparità.

11. *Quale consiglio daresti ad altri insegnanti come te per poter migliorare questa situazione?*

Bisogna instaurare un rapporto di fiducia, la motivazione prima ancora di mettere in gioco la competenza.

12. *Cosa cambieresti per migliorare la scuola, rendendola più inclusiva?*

La figura di un tutor o di un docente di sostegno apposito per gli stranieri con rapporto uno ad uno.

ANNEXE IV

Entretien avec la professeure d'anglais "I.C. Goffredo Mameli", Mme Maria Bellavista

1. *Cosa insegni?*

Insegno inglese

2. *Qual è il motivo per il quale hai scelto questo percorso di potenziamento per gli stranieri?*

Non ho scelto. Sono stata inserita nel 2015. Con la Riforma di Renzi, sono passata di ruolo con il potenziamento, sebbene all'inizio non si sapeva cosa fosse essendo il primo anno.

3. *Quindi in cosa consiste il potenziamento e qual è la sua finalità?*

Il potenziamo che dovrei fare io è quello di lingua inglese attraverso dei progetti scolastici come il CLIL e il E-TWINNING. Poi, a causa di un gran numero di allievi stranieri, la Dirigente mi ha chiesto di fare il potenziamento di lingua italiana come lingua straniera.

4. *Ma non vi sono gli esperti esterni che la Dirigente può reclutare per l'alfabetizzazione degli alunni stranieri?*

Si certo, è stato chiesto ma senza successo e quindi si è ricorso alle risorse interne.

5. *Quanti alunni stranieri hai e hai avuto in questi cinque anni? La loro preparazione era omogenea o eterogenea?*

Allora diciamo una decina ovviamente con una preparazione eterogenea.

6. *Ti è mai capitato di trovare i ragazzi che non sapessero assolutamente nulla della lingua italiana?*

Si certamente

7. *E in quel caso come la scuola si è comportata quando avete avuto studenti stranieri con un'insufficiente conoscenza della lingua italiana?*

Tre anni fa ho avuto due ragazzi marocchini i quali non conoscevano né la lingua italiana, né altre lingue straniere come l'inglese ed il francese. Con loro sono stata più un'insegnante di sostegno per affiancarli e c'è voluto molto tempo. per comunicare e interagire con loro. Poi abbiamo dato il via al corso: all'inizio rimanevo in classe con loro per aiutarli nelle varie discipline. Dopodiché si è deciso di fare diversamente in quanto il procedimento era cambiato completamente: durante le mie ore disponibili di mattina i ragazzi li portavo fuori in un'aula e si faceva lezione a due alla volta soprattutto per i ragazzi che erano a livello di lingua italiana pari a A0

8. *Hai un ricordo che ti è rimasto impresso?*

La difficoltà di comunicare con questi ragazzi. Dovevo utilizzare Google Traduttore. Non vi erano nemmeno dei documenti autentici (canzoni per esempio). Man mano ho cominciato a trovare delle cose su internet con funzioni multilingue ma era comunque molto difficile. In più vedevo i ragazzi fortemente a disagio e non ben integrati a causa del gruppo classe e della lingua.

9. *In questi cinque anni quali sono appunto i disagi da un punto di vista pedagogico, da un punto di vista materiale che hai riscontrato ?*

I ragazzi sono stati messi nelle classi in base alla loro età quindi senza tenere conto della loro conoscenza linguistica. Ovviamente la scuola cerca anche di non far evidenziare questo gap per non creare disagi emotivi e sociali.

10. *Essendo questa una scelta di tipo amministrativa, quali sono le sfide che tu docente hai dovuto affrontare?*

Le sfide principali sono i mezzi di comunicazione per la lingua veicolare. Secondo me bisognerebbe differenziare la provenienza dei ragazzi (per esempio con i ragazzi marocchini si riesce ad avere una prima comunicazione con loro utilizzando la lingua

francese). Trovare i tempi, l'organizzazione e gli spazi soprattutto perché a volte siamo costretti a lavorare per i corridori o un laboratorio. Stimolare la comunicazione con la famiglia in quanto di solito le mamme non parlano in italiano e quindi non si interfacciano con i docenti, i padri lo conoscono un pochino però il comunicare è complesso. Bisogna, inoltre, fare una distinzione culturale tra maschi e femmine. Negli ultimi anni abbiamo scoperto che le alunne sono fortemente segnate tanto che, a volte, sono bloccate a non continuare gli studi a causa di motivi culturali e religiosi. La Dirigente cerca di rivolgersi anche agli enti locali e ad i servizi sociali ma senza successo. (Ciò avviene soprattutto alle ragazze pakistane o bengalesi). Il corpo docenti cerca di creare una sintonia con la famiglia al fine di dare loro un'opportunità.

11. *C'è stato un momento in cui ci sia stato uno scambio culturale o un alunno abbia voluto condividere un suo aspetto culturale con te?*

Io parlo di tanti argomenti in classe soprattutto in classe e cerco di affrontare alcuni argomenti molto sensibili come i diritti della donna. Le ragazze straniere si sentivano sempre partecipi in queste attività tanto che in quel momento di solito approfittano di alcune caratteristiche tipiche della loro cultura (ad esempio il cibo).

12. *Ti è mai capitato che i tuoi alunni stranieri ti abbiano fatto una confidenza o ti abbiano chiesto consiglio per il futuro?*

Si certo, per esempio una mia alunna Mim mi ha chiesto delle informazioni per entrare nella facoltà di medicina in Inghilterra. Ovviamente ha sempre mantenuto una nota di riservatezza. Mi è sembrato un grido di aiuto in quel momento.

13. *La DAD ha favorito o sfavorito l'inclusione e l'apprendimento della lingua?*

Purtroppo la DAD ha sfavorito nel processo di apprendimento. Quando sono in classe loro riescono ad imparare molto di più anche grazie alla socializzazione tra i compagni di classe. Tuttavia, la Dirigente ha cercato di organizzarsi al meglio per implementare la didattica in presenza perché se non vi è la classe, loro non hanno voglia di venire. Questo è favorevole perché si sentono parte di un gruppo classe però purtroppo rimangono sempre indietro a livello di conoscenze.

14. Secondo te l'inclusione con gli altri insegnanti è avvenuta o no?

La maggior parte, non tutti purtroppo, degli insegnanti sono disponibili a renderli almeno partecipi nelle loro lezioni.

15. Come si articola il legame tra te e gli altri insegnanti ? È partecipativo, inclusivo o solo di tipo "assistenziale" all'occorrenza ?

Dipende dal docente però perlopiù noi veniamo visti come assistenti, ossia preleviamo i ragazzi e poi li riportiamo in classe. Secondo me ci dovrebbe più collaborazione fra tutti i docenti che hanno degli alunni stranieri in classe perché la pianificazione didattica ed educativa è importante per la riuscita scolastica ed educativa.

16. Cosa cambieresti per migliorare la scuola, rendendola più inclusiva?

La necessità di un mediatore linguistico che possano aiutare i docenti per la lingua veicolare all'inizio. Per quanto riguarda il processo di apprendimento, le case editrici devono proporre più materiale per gli stranieri. In più, la scuola deve trovare un modo per comunicare più volte con la famiglia: cercare di tenere più incontri per poter capire e far capire che sarebbe ideale che questi ragazzi al di fuori della scuola debbano continuare a studiare italiano (leggere un libro, guardare la televisione). È importante distruggere questo tipo di frontiera per poter avviare un'inclusione completa e concreta di questi ragazzi. Ne vale per il loro futuro!

ANNEXE V

Entretien avec le professeur Alfred Young Man, d'origine crie, qui enseigne "L'art amérindien nord-américain dans son contexte culturel" à l'Université de Calgary (Saskatchewan).

1. *Statistically, what has been the trend for speakers of Cree in the last 30 years?*

A: I have no statistics for this question and I doubt anybody else has either although some linguists out there might have different generalized ideas. Some say that the number of Cree speakers has increased, others diminishing. It's a huge continent and Cree is the third most widely spoken language in Canada, after English and French but you'd never know it by the way the Cree are ignored by big education and the government.

2. *Which use is actually made of this language at home and at school, at different grades?*

A: At home it is used as often and in as many ways as you'd use Italian or an English person would use English and quite possibly many more ways beyond what you'd find in European culture. In school, or if on the Reserve, used for class assignments, sports, reading and writing and so forth.

3. *How do the Provincial and Federal governments protect the linguistic identity of your people? Are any measures in place and, if so, are they enough to safeguard the identity of the First Nations?*

A: the provincial and federal governments have to be constantly reminded that our Native languages need special protections so they, for the most part, begrudgingly enact legislation to see that this happens.

The Truth and Reconciliation Commission, ironically patterned after that of South Africa's, has recommended more be done for Native peoples in this regards but like all studies done by the feds, those recommendations will fall into some bureaucratic black hole somewhere, get shelved or/and any allocated dollars will get sucked up by the politicos who will spend all of the money on useless programs and salaries for the government

bureaucrats and their public service employees, leaving very little for Native people, same old same as it has been forever in things of this nature. Reserves still remain the poorest and most uneducated places in North America and I say this not from any government studies that I've read but from visiting those places and knowing Native peoples and being a Native person myself.

People like the current Prime Minister Justin Trudeau get into positions of power through just being white, no experience necessary. He's young and backward in his ideas about Native people, similar to his father, Pierre who despised Native people. Same old same as I was saying. Anything the younger Trudeau is doing now is mere window dressing, as politicians always do, going to the Reserve and donning a war bonnet, long enough to look goofy for the media who thinks they are doing something for Native people but soon he will be paying off his old cronies, giving them cushy jobs to oversee Canada's "Native" peoples and it's back to the usual corrupt business, something which cannot come too soon for the natural resource corporations who have stolen nearly all of those resources such as the fisheries, oil, gas, timber, gold, diamonds, silver, copper and on and on. The government of Canada likes to parade its dealings with First Nations around the world as one of respect and enhancement but in truth it's anything but those things. Trudeau is exactly like his father before him, screw the Indian. Must be great to be a part of a political dynasty who never has to work for a living.

4. *Which of the two levels of government (provincial / federal) is more committed in recognizing the Cree Nation and its culture?*

A: Neither of them, lip service for the most part since they both continue to steal from Indians, rob, pillage and destroy. They both refuse to settle land claims, both are products of big business, oil, timber, pharmaceuticals, sports, mining and so on and their political parties are propped up by such corporations (what else is new?) since the beginning of confederation 150 years ago or more. The business of taking the land and resources away from Native peoples which began 500+ years ago to the south of us on an island in the Caribbean is not finished and continues full speed ahead.

5. *How many native American Cree's in Canada are recognized as status Indians?*

A: You question assumes there are native American Cree's in Canada. Native Americans more properly belong in the U.S., its First Nations here in Canada. But that number changes

constantly since we are being born and die every day just as anybody else. The latest government figures that might have come out yesterday for example, are already outdated so only approximate figures would be available or relevant.

The Department of Aboriginal Affairs in Ottawa keeps figures on its "charges" but only rarely releases them, certainly not annually, which by then are sadly outdated and out of touch with reality. Ottawa and the nearby Hull, Quebec is a hotbed of racism, changing the name Department of Indian Affairs to the word "aboriginal" without First Nations input which is itself racist terminology taken from Australia which itself, calls the original people of that land by the racist name Aboriginal which the Brits gave them. Does anybody ever learn or even care? I detest the name, just more racist politics.

6. *After having attended school up to the 8th grade, many First Nation youngsters leave their reserves to attend schools elsewhere, to obtain higher school and university training. In your view is this to be considered as a setback, as a "loss of identity", or quite the opposite?*

A: That is a bogus scientific claim and needs to be scrapped, just more scientific racism which does more harm as a concept than it does good. Of course we retain our identity, from the time we are born until we die. We don't automatically become someone else simply because we go to school, life is nothing like that. I've always been who I am regardless of where I am on the planet. Do you lose your identity when you go to school? I doubt it very much so why is it that only Native Americans, or First Nations lose ours? This is one of many social science concepts that were dead wrong to begin with and continue to influence far too many educators to our detriment as Cree people, as Native people. Deep six that idea, its racist nonsense and of the 19th Century when those poor anthropologists with their racist ideas didn't know any better.

7. *Since 1985 you succeeded in having the Canadian government recognize your right to self-government. What does "self-government" actually mean to you?*

A: Self-government is just that, we govern ourselves without interference from outsiders whether they be big business, religious, provincial or federal government agencies. In practise it is not working very well since none of the aforementioned can keep their greedy little hands to themselves and insist on making our leaders their puppets. But as well, our own leaders have learned how to steal from their own people, learned that from corrupt white politicians and government bureaucrats, sadly enough.

8. *Do you consider the policy of assimilation and isolation prevailing in the past to be still in place?*

A: Not sure what you mean, a very vague question since for assimilation to take place you need something to assimilate into and since Canadians have no idea who or what a Canadian is, how can we as Cree assimilate? Into what? According to their own academics and politicians, Canadians are still defining who they are, sometimes it's an identity based upon the brand of beer they drink, the pizza they eat, the movies they watch, the rock and roll bands they spawn, the young things who hawk sneakers and jeans, the sports team they scream loudest for, the national anthem they sing, the weather they live in if you're to believe Canadian commercial advertisement on television which are all about defining Canadian identity. They are not very positive things into which to assimilate since cultures of Cree and First Nations people in general are not so shallow, based so much upon the economy and money or other external influences such as the car you drive, the hockey club you love best and so forth. Assimilation is just another bogus perception that needs to be thrown out. What is isolation? Not sure what that's about or what you mean there? Who? What?

9. *How many and which are your ancestral languages? What is being done to preserve them?*

A: My ancestors spoke Cree and my family speaks Cree. Speaking them daily is one of the best ways to preserve them, use them in everyday affairs and everywhere else the Canadian population allows you to use them, which is limited by the Canadian state.

10. *If someone were to ask you: "Are you Canadian citizens?" how would you answer and react?*

A: Personally, I have always answered No. Neither am I an American. I have dual citizenship but only as a matter of political convenience since customs agents on the 49th Parallel are government robots on both sides of the border who can only identity a person as being only one or the other (or dual) if you're from either country. In truth, I am Cree only, which neither government will recognize but that's their problem, not mine.

11. *Modern technology is often considered as a further threat to ancestral language preservation. In your opinion, does it just have negative effects or could it have some positive ones as well? For example, could it be considered as an effective way of spreading and fostering the importance and the history of ancestral languages?*

A: There are no threats to the Cree language so long as it is being spoken and used on a daily basis so we tend to embrace smartphones, computers, iPad and so forth, to make them our own as with any other culture on the planet. The biggest threat to the language however continues to come from outside, from the government, provincial and federal who have the most to gain in driving the languages to extinction and they are hell bent on finishing the task begun by their forefathers in Europe 500 years ago, as mentioned before.

12. *What programs have been adopted and put in place by teachers to help students learn about Cree culture?*

A; Education has changed somewhat in the past 50 years but not considerably, acknowledged by big education only as a last resort since most western educated Canadians know only the isolationist idea of history, they have no clue as to the larger more expansive world of knowledge afforded through Cree or any other First Nations philosophy so although on the Cree reserve where my wife's family are from in Saskatchewan, reading and writing Cree are implemented, speaking Cree is the first language, conducting ceremonies such as sun dances, sweat lodges, vision quests, pow-wow, all of that sort of thing are conducted in Cree. The language is very much alive and not on the verge of extinction as some First Nations people in Canada and Native Americans in the U.S. often fear that theirs is or may be. As said before, Canada and the U.S. tried to destroy our cultures, languages and history for over a century to no avail so a lot of rebuilding of our families is ongoing as well. Such an onslaught of wonton destruction by the two countries in North America should be seen for what it is and was and is, genocide.

13. *Schools: a place to learn or also a place to take shelter?*

A: In some places both and others only school.

14. Among the Cree population are the old customs and traditions still present? Are such characteristic figures like the "medicine man" and the hunting rituals and prayers still known?

A: There is no such thing as a "medicine man" or "shaman" or "savage" or "primitive" and so forth among my people and are racist white labels which continue to be perpetrated by Hollywood and social science disciplines from which far too many wrong-headed ideas have arisen regarding who we supposedly are, or come from as First Nations and Cree people, as per your questions. When we don't conform to these goofy models, then we are said to be losing our identities, our languages, our cultures, and our art. So, how can we lose an identity which was never ours to begin with? I have no idea what you mean by "old customs and traditions" and I doubt that you do either. Customs and traditions have always been present in our families and nations and, as such, are never thought of as being old or yesterday, they are rather just the way we do things. Anthropologists in the 19th Century did much to give us ideas about how we were supposed to behave and live forever as Indians, the ethnographic present Indian, all of which was based upon badly conceived notions of racial superiority, cultural evolution and Darwin's theory of evolution, none of which are practiced or even possible to prove as fact, amongst the Cree at any rate. Some superior cogitating anthro may be able to convince some naïve students that these are true and provable ideas but I'm afraid they'd lose the ball game with me. We don't see ourselves as evolving into anything appreciably different than that from which we already are or from what our parents, grandparents and our ancestors before them were. How could that even be possible?

15. Is the white man still seen as a threat?

A: Mainly to themselves, far too many crazy ones on the streets, running our governments, with their hands on nuclear weapons, WMD's, racist ideas. Yes, I guess you could say that they are.

16. Which are the goals you have not reached and which you intend to achieve?

A; I intend to achieve life in the hereafter. Not much else to achieve on this end, perhaps see my grandson live to have his own children.

17. Which future do you see for your people?

A; No doubt our future is connected to the rest of the planet with all of its madness. As the old Indian saying goes, “Only when the white man runs out of breathable air, clean water, and land to irrigate for food will he learn that you can’t eat money!”

18. What is the condition of women within the natives societies? Do they take part in councils as peers to their male counterparts? Are they still the object of violence and intimidation? Do they feel free to move, travel, study and work independently?

A: That all depends upon the situation but as a rule violence against women cannot be put in the category of “still” for it surely is not one of our cultural traits and never has been, as it is considered to be in some other First Nations societies. To the contrary, women are treasured and seen to be the mothers of our children, held in high regard generally, respected and have and retain their own cultural practices and rights, as they should, neither below or better than that of a male but equal to and so it is in all matters that transpire between male and female. In some things they hold the power, in others it is the men so there’s a continual trade-off depending on the situation. This is the true meaning of democracy.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ?, 2013

Affaires indiennes et du Nord Canada, *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones.* Canada : Gouvernement du Canada, 1996

Agostinetto L., *Educazione interculturale e società postmoderna*, Ricerca etnografica del quotidiano scolastico, thèse de doctorat, 2003

Alba R., Nee V., *Rethinking assimilation theory for a new era of immigration*, in «International Migration Rewiew», vol. 31, n° 4

Allport A., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

Ambrosini M., *Dalle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, dans Decimo F., Sciortino G., (dir.), *Stranieri in Italia. Reti migranti*, il Mulino, Bologna, 2006

Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2008.

Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma, 2001.

Assemblée des Premières Nations, Fiche de renseignements, 2010, [En ligne], http://www.afn.ca/article.asp?id=441

Assemblée nationale, *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative : Rapport et recommandations.* Québec, QC : Gouvernement du Québec, 2007

Augé M., *Storie del presente. Per una antropologia dei mondi contemporanei*, Il Saggiatore, Milano, 1997

August, D., & Shanahan, T., *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2006

Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra – Soleil, Perugia, 1999

Baldacci M. – Frabboni F., *La qualità della didattica nella scuola che cambia*, Franco Angeli, Milano, 2001

Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004

Baldacci M., Colicchi E. (dir.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, 2016

Balslev A. N., Rorty R., *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Il Saggiatore, Milano, 2001

Bauman Z., *La società de/l'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999

Bauman Z., *Globalizzazione e localizzazione*, Armando, Roma, 2005

Beck U., *Was ist Globalisierung?*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1997

Bemier, J., Tanguay, L., & Boisvert, M., *Regards sur les Premières Nations et les Inuits du Québec.* Wendake, QC : Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2002

Benhabib S., *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton University Press, Princeton, 2002.

Berger P. L., Luckman T., *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday, Garden City, NY, 1967

Berti F., *Esclusione e integrazione: uno studio su due comunità di immigrati*, Franco Angeli, Milano, 2000

Berti F., Valzania, *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*, Franco Angeli, Milano, 2010

Berti F., Valzania , *Le dinamiche locali dell'integrazione. Esperienze di ricerca in Toscana*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Bertocchi D., *La situazione di insegnamento/apprendimento*, dans Cicardi F. (dir.), *Contesto e comunicazione in L2. Un approccio per la scuola elementare*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1990

Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996

Bertolini, *La responsabilità educativa. studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996

Bertolini P ., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003

Bertucci M., *Chronique « linguistique ». Le Français aujourd'hui*, Langues de France et didactique du français, 2006.

Besozzi E., *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, dans Giovannini G., Quierolo Palmas L. (dir.), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani,* Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002

Bocca G., *La produzione umana. Saggi di antropologia del lavoro,* La Scuola, Brescia, 1999

Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1998

Bourque, J., *Education et culture : L'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus.* (Thèse de doctorat inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC, 2004.

Bramanti D., *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Bronfenbrenner U., *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986

Bruner J ., *La cultura dell' educazione,* Feltrinelli, Milano, 1997.

Bulletin Officiel d'Octobre 2012 qui cadre la scolarisation des EANA dans le premier et second degré [En Ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/CASNAV/53/4/Ciculaire_EANA_02_10_2012_46 6534.pdf

Calligari Galli M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondatori, Milano, 2000.

Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma, 2000

Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006

Campani G., *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei*, dans Susi F., *Come si è stretto il mondo*, Armando Editore, Roma, 2000.

Canet C., *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Presses Universitaires du Mirail, 1993

Caronia L., *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, dans Nigris E., (dir.), *Educazione interculturale*, Bruno Mondatori, Milano, 1996

Site du Casnav Bordeaux – Aquitaine http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/index.php?id=160,2

Castellano, M., Davis, L., & Lahache, L., *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vanconver-Toronto, CA : University of British-Columbia Press, 2000

Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano, 2000

Cesareo V. (dir), *L'Altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano, 2004

Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (1992), trad . par Denis-Armand Canal, Paris, Aubier, 1994

Chaves R.-M., Favier L. et Pelissier S., *L'interculturel en classe*, PUG, 2012

Cherqui G. et Peutot F., : *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette, 2015

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997

Claparède E., *La scuola su misura*, L Nuova Italia, Firenze, 1997

Collin A., *Le libéralisme multiculturel de Kymlicka en perspective*, Ed. Universitaires européennes, 2014

Colombo E, *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2002

Colombo E., Semi G., (dir.), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. (2006). *Une priorité absolue : l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada.* [En Ligne] http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/aano/reports/rp2683969/aanorp02/08-rep-f.htm

Commission des droits de l'homme, *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.* Genève, SW: Organisations des Nations Unies, 2007

Conseil canadien sur l'apprentissage, *Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie*, 2010, [En ligne] http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/RedefiningSuccessModels-2.html

Conseil national du bien-être social, *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières Nations*, Vol. 12, Ottawa, ON : Gouvernement du Canada, 2007

Corbetta P., *Metodologia della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999

Corradini L., *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, dans *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia, 1992

Damiano E., *La pedagogia scienza pratica dell'educazion*e, dans *La pedagogia italiana contemporanea*, (vol. I), Pellegrini Editore, Cosenza, 1995.

Damiano E. (dir), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano, 1998

Damiano E. (dir.), *La sala degli specchi, Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1999

Darlington, Y., & Scott, D. , *Qualitative research in practice: stories from the field*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2002.

De Canck A., *Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones* », dans Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, n° 1, Cahiers du CIÉRA, 2008

De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori Editore, Napoli, 1999

De Villanova R, Hily M.-A-, Varro G., *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques.* L'Harmattan, 2001

Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Demetrio D., *Educare al confronto interetnico*, in Animazione Sociale, dicembre 1994

Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Meltemi, Roma, 1997

Demetrio D., *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997.

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961 [En ligne]: https://doi.org/10.4000/rechercheformation.512

Di Rubbo C., *La scuola di oggi: accoglienza e integrazione degli alunni stranieri presso la scuola primaria Diego Fabbri, il Child Language Brokering come pratica interculturale*, Université de Bologna, Memorie de master, 2014

Elisa D'Amico, *L'accueil des élèves allophones en Italie*, Université de Bordeux, 2018 https://www.researchgate.net/publication/325105867_L'accueil_des_eleves_allophones_en_Italie

European Commission, *White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, 1995

Fabietti U., *L'identità etnica,* Carocci, Roma, 1998

Facchi A., *I diritti nell'Europa multiculturale. Pluralismo normativo e immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.

Favaro G., *Accogliere chi, accogliere come: vademecum per insegnanti della scuola dell'obbligo,* Centro di Documentazione Città di Arezzo, 2001

Fele G, Paoletti I., *L'interazione di classe,* Il Mulino, Bologna, 2003

Fiorucci M, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli operatori socio-educativi* in *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando Editore, Roma, 2014

Fiorucci M., *La didattica come luogo di mediazione interculturale, Prospettiva EP*, Bulzoni Editore, n° 1, Gennaio-Febbraio 2002

Florio-Ruane S., *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica*, in Gobbo F. (a cura di), *Antropologia del!' educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale,* Edizioni Unicopli, Milano, 1996

Fournier M., *Figure de l'enseignant d'hier à aujourd'hui*, Édition Sciences Humaines, pp. 285 – 290

Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale,* Roma - Bari, Laterza, 2001

Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Introduzione alla pedagogia generale*, 2012

Galli N. (dir.), *Quali valori nella scuola di stato,* La Scuola, Brescia, 1989

Gallino L., *Dizionario di sociologia,* UTET, Torino, 2006

Gauthier, R., *Le rapport à l'institution scolaire chez déjeunes amérindiens enfin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC, 2005.

Gibson M., *Approaches to Multicultural Education in the United States: some Concepts and Assumptions*, dans *Anthropology and Education Quarterly*, n°.15.1, 1984.

Gindro S., voce *Multiculturale,* dans Bolaffi G., Gindro S., Tentori T., *Dizionario della diversità,* Liberal Libri, Firenze, 1998

Giustinelli F., *Razzismo, scuola, società,* La Nuova Italia, Firenze, 1991

Gobbo F., *Pedagogia interculturale. un progetto educativo nelle società complessa,* Carocci, Roma, 2000

Goodenough W., *Multiculturalism as normal human experience* dans *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 1976

Grassilli B., Fabbri L., *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa,* La Scuola, Brescia, 2003

Green P., *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall' accoglienza al successo scolastico,* Centro Studi Erickson, Trento, 2000

Hall S., *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali,* Roma, Meltemi, 2006.

Harrison G., *Lessico di antropologia culturale e dei processi migratori,* in Damiano E. (dir.), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola,* FrancoAngeli, Milano, 1998.

Houpert-Merly D., *Pour une éducation interculturelle : recherche et pratique : séminaire à Saint-Denis de la réunion*, avril 2000, L'Harmattan, 2001

Institut National de la Recherche Pédagogique, *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale,* Les dossiers de la veille, Septembre 2007. P.6 [En ligne] https://ife.ens-Iyon.fr/vstfDS-VeiIIe/dossier_intercuIturel.pdf

Jonassen D. H., *Thinking Technology Towards a Constructivistic Design Model*, dans *Educational Technology*, April, 1994

Kymlicka W., *La citoyenneté multiculturelle,* Broché, 2001

Laeng M., *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Laperrière, A., *L'observation directe*. Dans B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale* : *de la problématique à la collection des données*, Québec : PUQ, 2003

Laplantine F., *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987

Lèvins E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1980

De Anna L. et Plaisance E., *Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés, Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013,

Macchietti S. S., Ianni G. (dir.), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, lrssae Toscana, Firenze, 1996

Maheux G., *Réflexion sur les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes inuit et des Premières Nations*, dans Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, n° 1, Cahiers du CIÉRA, 2008,

Manningham S., Lanthier M., Wawanoloath M. A. et Connelly J. A., *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), 2011.

Mantovani G., *Intercultura. è possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Marazzi A., *Lo sguardo antropologi.co. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma, 1998

Martella Roberta, *Educazione per l'inclusione interculturale. La scuola italiana alla ricerca della definizione di linee guida e indicatori: orientamenti pedagogici e buone pratiche*, Université d'Urbino, thèse de doctorat,

McDermott, *Achieving school failure: an anthropological approach to illiteracy and social stratification*, in G. Spindler (Eds), *Education and cultural process: anthropological approaches*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1974

McMullen, B., & Rohrbach, A.. *Distance Education in Remote Aboriginal Communities : Barriers, Learning Styles and Best Practices*. Prince Georges, BC : College of New Caledonai Press, 2003

Mehan H., *The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues*, dans Human Development, n° 41, 1998

Mehan H., *L 'etnografia costitutiva*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001

Merriam, S. B., *Case Study Research in Education*. Californie, CA : Jossey-Bass, 1988

Ministère de la Justice, *Charte canadienne des droits et des libertés*. Gouvernement du Canada, 1982

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002a). Circulaire n° 2002-063 du 20-3- 2002. *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés.*

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002b). Circulaire n° 2002-100 du 25-4- 2002. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002c). Circulaire n° 2002-102 du 25-4- 2002. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV),

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002c). Circulaire n° 2002-102 du 25-4- 2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).*

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10- 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012b). Circulaire n° 2012-143 du 2-10- 2012. *Scolarisation des élèves. Organisation des Casnav*.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Diversi da chi?*, 2015

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Piano per la formazione dei docenti* 2016-2019, MIUR, 2016

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, MIUR, 2013

Morin E., *I sette saperi necessari del/' educazione del futuro,* Raffaello Cortina Editore, Milano 2001

Mounier, *Il personalismo,* AVE, Milano, 1994

Mowatt-Gaudreau M., *Le regard d'une enseignante Algonquine sur l'éducation dans sa communauté* », dans Maheux G. et Gauthier R. (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action,* Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013

Murkhopadhyay C., C., Moses Y. T., *L'educazione multiculturale,* in Gobbo F. (dir.), *Antropologia dell'educazione. Scuola cultura, educazione nella società multiculturale,* Edizioni Unicopli, Milano, 1996.

Nanni C., *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso?,* dans, *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti,* La Scuola, Brescia, 1992

Newman J. M., *Learning to teach by uncovering our assumptions,* Language Arts, 64, 7: 727-737, dnas Rizzardi C., *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca,* La Nuova Italia, 1997

Nigris E. (dir.), *Educazione interculturale,* Bruno Mondatori, Milano, 1996

Office québécois de la langue française, *Charte de la langue française.* Québec, QC : Gouvernement du Québec, 1977

Ogbu J. U., *Antropologia dell'educazione. Introduzione e cenni storico-teoretici,* dans Gobbo F. (dir), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale,* Edizioni Unicopli, Milano, 1996.

Ogbu J. U., *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle* minoranze, in *Etnografia dei contesti educativi,* Etnosistemi, Anno VI, n° 6 - Gennaio 1999.

Olson D. R., Torrance N. (Eds), *The Handbook of Education and Human Development: New New Models of Learning, Teaching and Schooling,* Blackwell, Oxford, England, 1996

Ouellet S., *La formation des futurs enseignants Atikamekw ; récit d'une expérience* , dans Maheux G. et Gauthier R.(dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action,* Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013

Peigné C., *Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'Autre à l'école,* dans Archibald J.et Chiss J.-L.(Eds.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique,* Paris: Le Harmattan, 2007,

Perlman J., Waldinger R., *Second Generation Decline? Children of Immigrants, past and present – A reconsideration*, dans *International Migration Rewiew*, XXXI, n° 4, Winter, 1997

Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità,* EMI, Bologna, 1994

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma, 2002

Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Portes A., Rumbaut R.G, *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, dans *Ethnic and Racial Studies, Specila Iusse The Second Generation in Early Adulthood*, XXVIII, n° 6, novembre 2005

Prellezzo J. M., *Dizionario di scienze dell'educazione,* La Scuola, Brescia, 1997

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L., *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, France : Dunod, 1995

Resnick L. B., *Imparare dentro e fuori la scuola,* dans Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (dir.), *I contesti sociali dell'apprendimento,* Ambrosiana-Led, Milano, 1995

Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1996

Riva F. (dir), *Il pensiero dell'altro*, Edizioni Lavoro, Roma, 1999

Rizzardi C., *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, La Nuova Italia, 1997

Rizzi F., *Educazione e società interculturale,* La Scuola, Brescia 1992.

Rizzi F., *Il diritto all' educazione come diritto alla diversità,* in "Pedagogia e vita", La Scuola, Brescia, n. 5/2002

Robson, C., *Real world research: A Resource for Social Scientists and Pratictioner-Researchers*. Malden, MA: Blackwell, 1993

Rocher G., *Culture, civilisation et idéologie* dans *Introduction à la sociologie générale.* Première partie : L'action sociale, chapitre IV. Montréal. Éditions Hurtubise. HMH, 1992, 3ième édition. [En ligne] http://jmt-socioIogue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civiIisation.pdf

Rossi G., *Quali modelli di integrazione possibile per una società interculturale*, dans Donatella Bramanti (dir.), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Roy, N. *Le profil d'apprentissage de l'élève Innu*. Sept-îles, QC : Institut Tshakapesh., 2006

Roy, N., *Un psychoéducateur averti en vaut deux! : intervenir en milieu scolaire autochtone innu*. En pratique de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2007.

Salih R., *Gender in Transnationalism. Home, longing and belonging among Maroccan migrant women*, London, Routledge, 2003.

Santerini M., *Cittadini del mondo,* La Scuola, Brescia 1994.

Santerini M., *Educare alla cittadinarzza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione,* Carocci, Roma, 2001

Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento,* Edizioni Laterza, Bari 2003

Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo – per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006

Scurati C., *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, dans ASPEI, *Verso un'educazione intercultural*e, Bulzoni Editore, Roma, 1993

Secco L., *L 'interculturalità e il problema pedagogico* oggi, dans Macchietti S. S., (dir.), *Verso una educazione interculturale*, Irssae Toscana, Firenze, 1992

Sioui B., *Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance et leur réussite scolaire*, n° 4, Inditerra : Revue internationale sur l'Autochtonie, 2012

Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova, 2002

Spindler G. D., *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford, California, 1955

Susi F., *Come si è stretto il mondo,* Armando Editore, Roma 2000,

Tabet P., *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997

Tassinari G., *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002

The North-South Centre of the Europe, *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbon, 2008

The Universal Declaration of Human Rights, 1948, Parigi

Tobin J., David Y. H. Wu, Davidson D. H., *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

Turner T., *Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?* , dans *Cultural Anthropology*, n° 8, 1993.

UNESCO, Conferenza generale, Universal declaration on on linguistic rights, World Conference on Linguistic Rights Barcelona, Spain, 1996, Parigi, 1974.

Varisco B. M., Grion V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, UTET, Torino, 2000

Varro G., *Les présupposés sur la notion d'interculturel, Réflexion sur l'usage du terme depuis 30 ans*

Vygotskji L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980

Waller W., *The sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, New York, 1932

Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondatori, Milano, 2000

Wazler, M., *Spheres of Justice : A Defense of Pluralism And Equality*, Basic Books, 1983

Wesley-Esquimaux, C., *Report on First Nations' Governance over Education : Reclaiming the circle of learning* , Ontario, CA : Chiefs of Ontario Education manifesto project, 2004

White, J. P., Beavon, D., Peters, J., & Spence, N., *Aboriginal Education, Current Crisis and Future Alternatives.* Toronto, ON : Thompson educational publishing, inc, 2009

Wolcott H. F., *Educazione come trasmissione e acquisizione culturale*, dans Gobbo F., *Pedagogia interculturale. un progetto educativo nelle società complessa*, 1996.

Zanfrini L., Sociologia della convivenza interetnica, Roma-Bari, Laterza, 2004

Zanfrini L., *Cittadinanze: appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Roma-Bari, Laterza, 2007

Zapata-Barrero, R., *Inmigración, innovación política y cultura de acomodación en España*, Fundació CIBOB, Barcelona, 2004

Zincone G., (a cura di), Immigrazione: segnali di integrazione, Bologna, Il Mulino, 2009

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ici les personnes qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée dans ce parcours et ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Un remerciement particulier à mon directeur de thèse, Jean-François Dupeyron, qui m'a accompagnée dès le début de mon parcours. Merci pour votre intérêt, votre aide précieuse, votre ouverture, votre patience et vos encouragements. Je n'oublierai jamais que vous m'avez aidée à poser le premier pas dans le cheminement du travail universitaire, même si quand je voulais abandonner tout. Ce sont des moments touchants qui ont marqué mon parcours ici. Mes grands remerciements vont également à ma collègue et amie, Marie-Anne Chateaureynaud, à qui je suis redevable d'une assistance éclairée. Merci pour ton appui, tes fins commentaires, ta disponibilité et ton encouragement. Merci également pour ta détermination et ta rigueur qui ont contribué à améliorer ma performance.

Un grand merci pour les participants à la recherche. Sans eux, ce travail de recherche n'aurait pas pu s'accomplir. Merci pour les enseignantes qui m'ont accueillie dans leurs classes et m'ont consacré du temps sans jamais se désister. Merci pour les adorables élèves qui ont participé à la cueillette des données et contribué à la thèse avec un vrai plaisir. Merci également à leurs familles. Merci à la directrice, Mme Concetta De Crescenzo, qui, avec son enthousiasme m'a donné l'opportunité de progresser au niveau académique et personnel.

Je tiens à remercier les membres de mon jury de thèse, d'avoir accepté de me lire et de me donner leurs précieux commentaires.

Ce travail n'aurait pas été possible sans un cadre familial chaleureux et affectueux. J'exprime ma profonde gratitude à mon père et à ma mère. Leur présence dans ma vie a toujours été un point d'appui et surtout, avec beaucoup de patience, ils m'ont rendu la femme que je suis aujourd'hui.

Merci à Nico, mon fiancé et mon ami intime. Sa grande ouverture, ses sacrifices, sa coopération, sa confiance en mes capacités et son soutien continu m'ont aidée à surmonter les étapes les plus difficiles de ce travail. Merci d'être toujours là pour moi.

J'adresse aussi mes plus sincères remerciements à mon frère, ma belle-sœur et mes beaux-parents qui m'ont encouragée aussi de loin. Leur bonne humeur m'a aidée à abandonner des moments passablement difficiles.

À vous tous, un merci empreint de gratitude.