

N° 4 / 2010

Politiques de la diversité culturelle en éducation

Aspects internationaux

Éducation comparée

Revue de recherche internationale et comparative en
éducation

Nouvelle série

Membre fondateur : Michel DEBEAUVAIS

Rédacteur en chef : Régis MALET

Co-rédacteurs en chef adjoints : Juergen SCHRIEWER, José Luis WOLFS

Comité de rédaction

Abdel BABA-MOUSSA, Université de Caen

Marc DEMEUSE, Université de Mons

Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain

Jean-Jacques PAUL, IREDU, Université de Bourgogne

Denis POIZAT, Université de Lyon 2

Julia RESNIK, Université Hébraïque de Jérusalem

Michel SOËTARD, Université catholique de l'Ouest

Comité scientifique

Mark BRAY, Directeur de l'IIPPE, UNESCO, Paris

Rui CANARIO, Université de Lisbonne

Alain CARRY, CNRS - Paris IV

Luís Antônio CUNHA, Université Fédérale de Rio de Janeiro

Moussa DAFF, Université de Dakar

Henri FOLLINET, AFEC, Paris

Mariane FRENAY, Université catholique de Louvain

Juan Carlos GONZÁLEZ FARACO, Université de Huelva

Claude LESSARD, Université du Québec à Montréal

Marie McANDREW, Université du Québec à Montréal

Christian MAROY, Université catholique de Louvain

Denis MEURET, IREDU, Université de Bourgogne

Nathalie MONS, Université de Grenoble 2

Romuald NORMAND, INRP, Université de Lyon II

Antonio NOVOA, Université de Lisbonne

Marylin OSBORN, Université de Bristol

Francesc PEDRO, Université de Barcelone

Daisuké SONOYAMA, Université de Oita

Malika TEFIANI, Université d'Alger

Agnès van ZANTEN, CNRS, Paris

Directeur de la publication : Abdel BABA-MOUSSA, Président de l'AFEC

Mise en page : Julie BURBAN

Politiques de la diversité culturelle en éducation

Aspects internationaux

Régis Malet et Michel Soëtard

éditeurs en chef invités

Sommaire n° 4

Politiques de la diversité culturelle en éducation

Aspects internationaux

Régis MALET et Michel SOËTARD

coordinateurs

Régis Malet

Introduction

De la promotion de la diversité aux politiques de la différence : enjeux de connaissance pour l'éducation comparée.....7

Articles

Nelly Askouni.

La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce. Enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales. 21

Catherine Le Thomas.

Écoles chiïtes et écoles catholiques au Liban : enseignement et affirmation identitaire dans une société plurielle 49

Hugo Rangel.

Les politiques éducatives à l'égard de l'interculturalité à l'épreuve des conservatismes nationalistes et religieux. Un regard sur le Québec et les États-Unis (New Jersey). 65

Halima Ait-Mehdi.

Les ruptures post coloniales dans l'enseignement de l'histoire en France et en Afrique du Sud..... 91

Pierre-Marie Njiale.

Éduquer pour la compréhension et le dialogue interculturel. Les savoirs enseignés à l'école primaire dans un pays multiethnique et multiculturel : le Cameroun.....	107
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dominique Verdoni.

La Corse au carrefour d'une Méditerranéité euro-arabe : redéfinition des savoirs et stratégies interculturelles.....	119
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jean-Marie Comiti.

Langue corse : la formation des enseignants à la gestion d'une norme plurielle.....	137
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

Varia

Nathanaël Wallenhorst.

Relation pédagogique et figure de l'enseignant. Comparaison franco-allemande.....	155
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

Pascal Lafont & Marcel Pariat.

Reconnaissance des acquis et politiques de formation professionnelle en Europe : la France et l'Espagne	183
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Claudia Cremonesi.

Définir la biographie d'une nation : analyse des manuels scolaires d'histoire dans l'école primaire italienne.....	201
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Veille scientifique, Parutions.....	223
--------------------------------------------	------------

Agenda des colloques	247
-----------------------------------	------------

Abonnement, adhésion et commande de numéros	253
----------------------------------------------------------	------------

Note aux contributeurs	259
-------------------------------------	------------

Introduction

De la promotion de la diversité aux politiques de la différence : enjeux de connaissance pour l'éducation comparée

Régis MALET¹

Université de Lille 3 ,
France

L'éducation comparée a vocation à interroger les notions qui circulent dans des espaces sociaux, à explorer les variations observables et les relations circulaires – entre les politiques qui promeuvent ces notions –, et leurs manifestations en contexte dans les pratiques éducatives et scolaires. Lorsque ces notions paraissent s'imposer dans de nombreux espaces nationaux et aires géoculturelles ou d'influence linguistique, cette vocation de clarification par le comparatisme se révèle particulièrement précieuse, souvent éclairante. Ainsi en est-il des notions de diversité, de pluralisme, d'interculturel, de multiculturalisme. Le sens que l'on prête à ces notions varie considérablement d'un pays ou d'une aire d'influence culturelle et linguistique à l'autre. La promotion, dans bien des pays occidentaux, de notions positives mais très plastiques sur un plan conceptuel, pour ne pas dire molles, comme la promotion de la diversité et des « éducations à »... l'interculturel(le), l'altérité, la citoyenneté, invite à adopter une approche à la fois critique et contextualisée, pour espérer saisir au mieux le sens des variations observables dans l'adoption,

¹ Professeur-CIREL (EA 4354), Université Charles de Gaulle - Lille 3

l'usage et la mise en oeuvre de politiques éducatives et scolaires de gestion des différences culturelles dans nos systèmes éducatifs.

Nous nous intéressons particulièrement dans ce dossier à la notion de diversité dans le domaine scolaire. Celle-ci a une histoire récente en Europe, *a fortiori* dans le domaine éducatif : elle fait irruption dans l'espace public dans les années 2000, soutenue par des chartes, d'abord européennes, puis nationales, allant dans le sens de la protection des différences culturelles et du renforcement de la législation antidiscriminatoire ; la promotion de la diversité au cours de cette décennie a concerné la plupart des champs sociaux, de l'école (entendue au sens large) à la représentation publique, de l'accès à l'emploi à l'accès au logement. Si l'on admet que cette expansion ultrarapide, pour ne pas dire cette consécration, de la rhétorique du divers, en Europe et en France, puise ses origines dans une catégorie (diversity) forgée depuis quatre décennies en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Canada et aux Etats-Unis (Cohen, 2005 ; Sleeter & Grant, 2007), il paraît raisonnable de concevoir que l'épaisseur de la notion, ses ressorts historiques, idéologiques et politiques, aussi bien que les formes de production et de reconnaissance des différences « légitimes » qu'elle promeut, ne s'équivalent pas de part et d'autre de l'Atlantique, ni même dans les pays européens dans lesquelles la notion et les politiques du même nom se sont répandus.

On veillera toutefois à ne pas céder, comme on le fait parfois au risque de la caricature, à une opposition radicale entre l'idéal universaliste européen et le fédéralisme communautaire étatsunien ; la « communauté politique de citoyens » projetée dans l'espace européen se distingue-t-elle si fondamentalement du modèle communautariste fondateur de l'unité de la nation américaine ? Confrontés à des vagues successives d'immigration et partageant désormais une composition plurielle de leur espace social, sur les plans culturel, ethnique et religieux, ces entités politiques ont certes développé des stratégies à la fois distinctives et interdépendantes -c'est-à-dire inséparables pour leur compréhension respective-, d'assimilation et d'intégration, en produisant des codes propres de production de la différence (selon le titre de l'ouvrage très éclairant de K. Kastoryano, 2005) ; mais elles présentent en commun un même dessein d'invention d'une communauté unifiée et intégratrice à l'égard des cultures qui la composent, sinon homogène sur le plan culturel. Sur ce plan, notons que la convocation de la notion de diversité peut opérer tant comme *outil de cohésion* que comme *élément de neutralisation*, par

l'indifférenciation ; la rhétorique de la diversité, sur le plan politique, peut en effet servir le souci de reconnaissance de l'altérité et des différences, aussi bien que sa dilution dans la catégorie floue du divers (Guiraudon, 2009 ; Giust-Desprairies, 2009).

En Amérique du Nord, on remarquera en première approche que la promotion de la diversité s'exprime et s'intègre fort bien dans le lexique libéral, en ce que par définition, la diversité en appelle au pluralisme, à l'échange, à la négociation et à la distinction. Outre le fait que la devise fondatrice de l'Union – *e pluribus unum* (« de plusieurs, un ») – place la question de la diversité au cœur du projet politique des Etats-Unis, on observera que c'est d'abord ici et au Canada que la rhétorique de diversité (*ethnoraciale* plus que culturelle, si l'on se réfère au lexique étatsunien ; cf. Sabbagh, 2003) s'est développée, au cours des décennies 1960 et 1970 et sur l'impulsion du Président Johnson, jusqu'à la mise en place, par arrêt de la Cours Suprême, d'un dispositif dit d'*affirmative action* dans l'accès à l'université des étudiants américains (1978). La prise en compte d'un accès obstrué des étudiants noirs dans certaines universités américaines prestigieuses s'inscrivait alors dans une politique ouvertement pragmatique, volontariste et redistributive, qui visait à rendre effectif en actes ce que la loi des Droits civils avait inscrit dans la loi, une décennie plus tôt (Sabbagh, 2003 & 2009). Au Canada, la promotion de la diversité à immédiatement pris la forme d'un multiculturalisme, préféré dès 1971 au biculturalisme et intégré, avec la Charte des droits et libertés, dans la constitution canadienne en 1982.

Ce bref rappel historique permet de souligner que la promotion de la diversité en Amérique du Nord est intimement liée à la notion d'égalité, et dans le contexte particulier de sa promotion et de sa légitimation politique ayant été les politiques anti-discriminatoires d'*affirmative action*, qu'on traduira bien plus tard, en France (pour désigner des politiques redistributives de nature bien différente), par les notions controversées de discrimination positive et de politiques de compensation.

On notera ensuite, avec intérêt, que la devise de la communauté européenne, *in varietate concordia* (« Unie dans la diversité »), adoptée en 2000 en même temps que deux directives européennes (n° 2000/43 et 2000/78) relatives à l'égalité de traitement dans distinction de race ou d'origine ethnique, résonne de façon troublante avec la devise fondatrice des Etats-Unis d'Amérique, dont elle est évidemment inspirée. Dans l'espace européen, toutefois, la promotion de la diversité répond à une exigence plus indéfinie, un « objectif flou »,

selon Calvès (2005), qui conduit à conférer aux notions de diversité et d'interculturalité une forte labilité et un caractère à la fois incantatoire et mollement normatif, ce qui autorise à chaque Etat membre d'y verser ce qu'il souhaite, comme le souligne l'observateur des institutions européennes et de leur fonctionnement (Abélès, 2005).

L'Europe et les sociétés plurielles qui la composent s'affirmeraient donc dans leur diversité constitutive ; promouvoir une diversité érigée en devise dans ces termes ouverts signale une variété d'ambitions, et traduit au mieux la polysémie, au pire l'ambiguïté entretenue par l'ambivalence de la notion de diversité : tantôt, il s'agira, dans la perspective classique héritée d'Amérique du Nord, de soutenir des dispositifs de compensation tels que décrits en référence au contexte étatsunien, autrement dit de favoriser la présence des groupes dominés dans les espaces sociaux et institutionnels auxquels ils ont faiblement accès² ; tantôt la promotion de la diversité, sans renoncer à un idéal universaliste qui l'en distinguerait, au moins sur un plan programmatique, du modèle nord-américain, ambitionne la prise en compte de « minorités visibles » dont sont reconnues les particularismes par le droit ; tantôt, enfin, la diversité semble invoquée dans ce qu'elle peut contribuer à façonner un imaginaire collectif européen, consacrant en creux la richesse -d'histoires, de traditions, de racines et de ressources culturelles- d'une communauté européenne harmonieuse³.

L'expansion de la rhétorique du divers, en Europe, permet en quelque sorte de véhiculer un lexique acceptable, à faible teneur conflictuelle, pour approcher, de façon positive et flou sur le plan axiologique et politique, les questions liées à la discrimination, aux

2 On observera que la promotion de la diversité, dans l'espace européen, sous l'angle de la lutte anti-discriminatoire s'est développée, sinon tout à fait affirmée dans le droit, car elle se heurte dans certains espaces nationaux, comme la France, au principe d'indistinction consacré par le législateur (confer les positions du Conseil constitutionnel en 2007, en France), au moment même de sa remise en cause et de son abandon, aux Etats-Unis. La Cour suprême des États-Unis s'est en effet prononcée en 2007 sur l'inconstitutionnalité de la discrimination positive sur critères ethnoraciaux dans les procédures d'entrée dans les écoles publiques américaines et de sélection des candidats à l'université. Cinq États -le Texas, la Californie, la Floride, le Michigan et Washington- avaient dès 2006 (1997 pour la Californie) mis un terme aux programmes d'affirmative action.

3 La proposition de décision-cadre du Conseil de l'Europe relative à la lutte contre la xénophobie du 28 novembre 2001, est ainsi introduite par cette formule : « Les sociétés européennes sont multiculturelles et multiethniques, et leur diversité est enrichissante et constructive ».

minorités ethniques ou religieuses, aux rapports interethniques et interreligieux. Le phénomène et sa diffusion permettent de contourner ce faisant, au moins par la magie des mots, des concepts moins légitimes en Europe et en France, et surtout à plus fort potentiel conflictuel, comme *communautarisme*, *discrimination* ou *minorités ethniques*, qui opèrent de longue date dans beaucoup d'États européens, tout comme le modèle étatsunien dans lesquels ils s'enracinent, comme des repoussoirs et des contre-modèles culturels (Doytcheva, 2005), en ce qu'ils exposent à l'exacerbation des particularismes et à la stigmatisation des appartenances intermédiaires (Kastoryano, 2005). Se distinguant ainsi dans sa forme et son contenu du modèle multiculturaliste et communautaire nord-américain, la diversité promue dans l'espace européen par l'Union relèverait en somme de la catégorie des « lois molles » (*soft laws vs hard laws*), qui présentent la caractéristique de fixer « des règles dont la valeur normative serait limitée soit parce que les instruments qui les contiennent ne seraient pas juridiquement obligatoires soit parce que les dispositions en cause bien que figurant dans l'instrument contraignant ne créeraient pas d'obligations de droit positif ou ne créeraient des obligations que peu contraignantes » (Salmon, 2001).

Faire pénétrer dans l'espace social et politique européens les questions liées à la discrimination, au communautés ethniques ou religieuses, sans les nommer tout à fait, au profit de notions positivement connotées, est un indicateur tout à fait intéressant à observer pour le comparatiste intéressé par la construction des politiques publiques d'éducation et de leurs effets. Nul doute, en effet, que derrière une « culture de compromis », plutôt qu'« un compromis des cultures », selon la formule d'Abélès et Bellier (1996), c'est aux États-membres qu'est délégué par l'Union la tâche d'inventer les politiques et les formes de reconnaissance de la diversité ainsi promue.

La devise *In varietate concordia* véhicule ainsi l'ambivalence entretenue qui semble caractériser le lexique européen, en posant la diversité comme valeur consensuelle, à la fois composante et horizon de l'espace communautaire et de l'éducation du citoyen. Sa promotion participe en discours de la *dépolitisation des enjeux* que recouvre la notion de diversité culturelle et permet la pénétration d'espaces nationaux qui investissent à leur façon ce programme général de civilisation, si ce n'est proprement ce projet politique (Béréni & Jaunet, 2009 ; Laacher, 2009 ; Ringelheim, 2007). En effet, immanquablement présente dans la formulation, l'exposition et la mise en œuvre des

politiques nationales d'éducation en direction de cette diversité, cette approche proprement européenne, déclinée dans des finalités éducatives qui se donnent à entendre dans le projet d'une éducation interculturelle (Abdallah-Preteuille) ou d'une éducation à la diversité (Allemann-Ghionda, McAndrew), peut donner lieu à des éclairages locaux précieux si on prend le pari, par exemple, de mettre celle-ci en perspective avec les modèles nord-américains, avec lesquels cependant la filiation est aussi palpable que le sont les efforts déployés pour s'en démarquer.

On observera, de façon générale, que les efforts de la Commission européenne pour intégrer le multiculturel comme donnée constitutive de l'espace européen tout en ménageant les « intolérances » nationales à l'égard du multiculturalisme politique, traduisent au mieux un flottement et une indécision persistantes sur ces questions ; elle est même révélatrice, pour certains chercheurs, d'une « stratégie d'évitement ou d'euphémisation » (Guiraudon, 2009). Ces tensions et ces hésitations ont inmanquablement des effets performatifs sur les politiques éducatives et scolaires en direction des minorités, dès lors qu'on les inclut indifféremment dans la catégorie commode du divers ; c'est l'objet de ce numéro que de donner à entendre quelques-unes de ces redéfinitions locales.

Nous n'entrerons pas plus avant, dans cette introduction de notre dossier, sur les distinctions opérées, sinon tout à fait stabilisées et nettes, par les chercheurs intéressés par ces questions (Meunier, 2007 ; Portera, 2006 ; Raveaud, 2008), entre les concepts qui circulent dans l'espace social et politique, pour en rendre compte : interculturalité, multiculturalisme, éducation interculturelle, à la diversité... On sait que le multiculturalisme, comme projet politique d'intégration, s'est développé en Amérique du Nord, et désigne la mise en œuvre de systèmes de reconnaissance des diverses identités culturelles, ethniques, sociales au sein d'une même société. Théorisée (Taylor, 1994) et mis en œuvre sur le plan des politiques publiques (par exemple, au Canada), cette acception politique du divers sous l'angle de la reconnaissance du caractère légitime des identités communautaires (Kymlicka, 2001), s'oppose au modèle « monoculturaliste », plus familier aux pays d'Europe du sud et singulièrement à la France, autrement appelé modèle d'assimilation, ou d'acculturation (Abdallah-Preteuille, 2001).

Le multiculturalisme comme projet de reconnaissance des identités culturelles, ethniques ou religieuses, n'est toutefois pas absent de l'espace européen ; il est, bien sûr, présent comme donnée constitutive

de la communauté européenne, sinon affirmée comme projet politique qui serait fondé, comme c'est le cas en Amérique du Nord, sur une logique pragmatique de reconnaissance des minorités par le droit. En promouvant la diversité et l'interculturel, l'espace européen souligne davantage, et, fondamentalement, en référence à la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, l'égalité des *individus* en droit, qu'elle n'admet la reconnaissance des particularismes des *groupes* sociaux, que ce soit sur des bases ethniques, linguistiques ou religieuses (Pentassuglia, 2004).

On trouvera dans le domaine de la conceptualisation de l'interculturel une grammaire et des théorisations spécifiques, marquées par cet ancrage géoculturel, référant moins à la reconnaissance des identités communautaires qu'au rapport interindividuel dans le cadre d'un dialogue situé dans un espace social. Son lien avec l'éducation et le champ scolaire est très affirmé depuis ses origines, francophones (Abdallah-Preteuille, 1999 ; Carro, 1998). Dans la perspective de l'éducation interculturelle, c'est la réciprocité et l'intentionnalité de la rencontre et des manières de la rendre possible qui sont en question : « ce sont les relations qui concourent à attribuer des caractéristiques culturelles et non l'inverse. C'est la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun, et non pas les caractéristiques de chaque culture » (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 57-58). La visée est globale et humaniste, orientée vers l'apprentissage de l'altérité, l'enrichissement réciproque et non la reconnaissance de groupes socioculturels, dont l'homogénéité interne et la qualité même de sujet juridique fait débat (Raveaud, 2008).

Même si sur un plan tant conceptuel que rhétorique et politique, l'interculturel semble avoir pris le pas dans l'espace européen, tant sur le plan politique que sur le plan de la recherche, le projet multiculturaliste s'exprime toutefois, mais selon un lexique spécifique, - celui du pluralisme -, qui peut être localement également linguistique (cas de la Belgique), dans la plupart des pays d'Europe du Nord (Pays-Bas, Grande-Bretagne, pays scandinaves). Le sociologue Wiewiorka, sans toutefois en tracer les frontières de façon figée, distingue ainsi le « multiculturalisme intégré » nord-européen du « multiculturalisme éclaté » nord-américain, le premier tendant à répondre aux demandes sociales et culturelles des groupes minoritaires sans les séparer, le second s'étant construit sur une double logique socioéconomique (affirmative action, quotas...) et culturelle (politique de reconnaissance des différences culturelles et donc de droits, fondés sur la singularité ethnique) (Wieworka, 1999).

Ce dossier ne saurait avoir pour objectif de proposer au lecteur une définition substantielle de la diversité culturelle en éducation ; son ambition est de formuler, d'initier aussi nous l'espérons, un projet de connaissance en éducation comparée que les contributions francophones rassemblées ici, toutes issues du XIIIème Congrès Mondial des Sociétés d'Éducation Comparée qui s'est tenu à Sarajevo du en septembre 2007 sur le thème ô combien rassembleur « Vivre ensemble : Education et Dialogue interculturel » (*Living Together : Education and Intercultural Dialogue*), contribuent à nourrir. Les contributions rassemblées dans ce dossier offrent une lecture de la problématique de la diversité dans des espaces nationaux et des aires géoculturelles variées, allant de l'Europe aux Amériques, en passant par l'Afrique et le Moyen-Orient. Elles constituent autant de témoignages des formes locales d'appropriation de la notion de diversité en éducation, des politiques qui en rendent compte et des débats nationaux qu'elle suscite.

Nelly Askouni nous place d'emblée au cœur de la thématique de ce dossier, en explorant les enjeux politiques liés à la scolarisation des enfants de la minorité musulmane dans un pays européen : la Grèce. Choissant comme angle d'approche l'éducation interculturelle, Nelly Askouni montre qu'au-delà d'un consensus européen apparent, les politiques éducatives et les pratiques sociales sont très distinctives et les enjeux de prise en compte de la diversité se posent en termes spécifiques selon les pays. L'auteure observe que ces variations sont liées la conception des rapports entre Etat et nation, et au rôle de l'école dans les processus historiques d'intégration nationale. L'article présente les résultats d'une recherche qui interroge le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte, il offre une analyse des rapports entre l'éducation et l'identité ethnique et éclaire le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

Dans une perspective politique encore, Catherine Le Thomas restitue une recherche qui prend appui sur un travail de terrain réalisé de trois années, mené dans trois régions à forte majorité chiite du Liban. Partant de la constatation du développement des écoles chiites et de leur cohabitation avec les écoles catholiques plus anciennes dans ces régions, Catherine Le Thomas étudie de façon éclairante les rapports entre ces deux groupes ; elle explore comment chacun d'entre eux s'insère dans son environnement, entre la symbiose et l'adaptation ;

elle interroge ensuite l'organisation des nouveaux réseaux scolaires chiites et leur représentativité des dynamiques sociales et communautaires observables au Liban, en s'intéressant particulièrement au fonctionnement (ou au dysfonctionnement) d'un système dit « consociatif » qui tend à favoriser l'institutionnalisation des différentes communautés.

Dans sa contribution, Hugo Rangel explore et met en perspective les politiques éducatives à l'égard de l'interculturalité au Québec et aux États-Unis (New Jersey), dans la phase de leur mise en œuvre locale. L'auteur éclaire surtout sans fard les limites de la dynamique nationale autour de l'éducation et l'interculturalité, dès lors qu'elle est contextualisée dans des provinces/États, dans lesquels les acteurs scolaires ont à composer avec des contraintes liées à l'expression et la résistance de diverses formes de conservatismes, nationalistes ou religieux. Centrant son étude sur trois types de politiques éducatives - les écoles à charte, la politique linguistique et le curriculum-, Hugo Rangel propose une analyse transversale et comparée de ces trois types de politiques en identifiant les conceptions des rapports culturels et les stratégies développées dans le milieu éducatif.

Halima Ait-Mehdi entreprend pour sa part la comparaison des situations à la fois très distinctives et comparables de la France et de l'Afrique du Sud à propos de l'enseignement de l'histoire, sur fond décolonisation et le processus migratoire postcolonial, en France depuis les années 1960 et en Afrique du Sud depuis la fin de l'apartheid, phénomènes qui ont engendré des changements considérables en matière d'enseignement - de l'histoire notamment. Cet effort de mise en perspective comparative qui relève tant de l'histoire croisée que de l'analyse des réformes curriculaires, permet à l'auteur de mettre en évidence le travail de deux logiques à l'œuvre dans la construction ou la réparation identitaire nationale. L'une est dominée par un modèle intégrateur, l'autre par un modèle multiculturel évoluant vers un type singulier de modèle intégrateur : l'africanité. Cette comparaison révèle l'importance des ruptures survenues dans la période post coloniale qui caractérise chacune des deux sociétés ; dans deux pays aujourd'hui « multiculturels », se pose la question du « vivre ensemble » ainsi que celle de l'identité nationale. La contribution interroge les enjeux de ce qu'il identifie comme une réécriture de l'histoire consécutive de ces efforts communs de réconciliation, prenant en compte la diversité non seulement comme un héritage historique, mais surtout comme composante présente dynamique de la société et de l'école.

Pierre-Marie Njiale, dans sa contribution, offre sa lecture des notions de compréhension, de tolérance, de vivre ensemble et de dialogue interculturel ; s'inspirant des politiques de la reconnaissance, dans un propos qui reste teintée d'idéal universaliste, l'auteur investit la question de l'éducation interculturelle dans une société africaine, multiethnique et multiculturelle – le Cameroun – en centrant son analyse sur les réformes curriculaires dans le premier degré ; interrogeant en contexte camerounais les savoirs enseignés, Pierre-Marie Njiale examine les finalités, les valeurs, en rendant compte tant des contenus de programmes scolaires du public et du privé confessionnel.

Les deux dernières contributions de ce dossier formulent de façon originale quelques-uns des enjeux qui traversent la Corse dans le domaine de l'éducation à la diversité culturelle et linguistique. Dominique Verdoni interroge d'abord les processus d'intégration et de redéfinition des valeurs et des savoirs sociaux et culturels à l'œuvre en Corse, notamment en matière d'enseignement des langues et cultures dites « minorées » et/ou « minoritaires », en faisant le pari d'une exploitation de la situation de la Corse, au carrefour d'une Méditerranéité euro-arabe. Au moment où une nouvelle société d'éducation comparée (*Association méditerranéenne d'éducation comparée*, créée en 2009) intègre le conseil mondial des sociétés d'éducation comparée, la formulation d'un projet d'éducation comparée prenant pour angle d'approche la situation carrefour, interculturel et intercontinental de la Corse sur ce plan, aiguise l'intérêt. Dans son texte, Jean-Marie Comiti, explore quant à lui les enjeux liés à la pluralité linguistique en éducation, mais aussi propres à la variété intrinsèque de la langue corse, et sa reconnaissance dans une perspective d'éducation à la diversité, qu'on pourrait qualifier d' « intraculturelle ». S'appuyant sur l'extension, en 1974, de la Loi reconnaissant un certain nombre de langues régionales, l'auteur explore la façon dont les praticiens ont construit depuis les années 1980 des outils pour l'enseignement du corse, en lien notamment avec les problèmes liés à la question de la norme, problèmes susceptibles, selon l'auteur trouver leur résolution dans des pratiques pédagogiques caractérisées par le recours à une « norme plurielle ».

Du fait du statut spécifique de ces contributions, produites dans le prolongement d'un congrès mondial d'éducation comparée placé sous le signe de la diversité et de l'interculturel, ce dossier d'*Éducation comparée* entreprend, modestement, de poser un jalon pour la

recherche comparative en éducation dans le domaine des politiques de la diversité et des différences culturelles, en explorant, dans plusieurs espaces culturels et aires géopolitiques et linguistiques, les usages de la diversité dans le champ scolaire, selon les contextes politiques et institutionnels dans lesquels ils circulent et sont mobilisés. Les articles qui composent ce dossier illustrent sans doute la plasticité de la notion de diversité culturelle en usage, appliquée à l'école, en explorant quelques-unes des formes d'appropriation et de promotion de la diversité, de l'interculturel et/ou du multiculturalisme dans quelques contextes nationaux européens, africains, (nord-)américains.

Dans ce domaine comme en d'autres, ce sont les variations interculturelles qui intéressent le comparatiste, c'est-à-dire les processus et les dynamiques qui permettent de saisir les relations entre des phénomènes culturels que spontanément le sens commun oppose. Le cas de la diversité culturelle, son enregistrement comme réalité sociale et sociétale comme sa promotion comme catégorie politique et sa construction comme concept, est de ce point de vue passionnant. L'AFEC et la revue *Éducation Comparée* ont déjà, dans le passé, accordé une place significative à cette thématique de la diversité culturelle dans une perspective comparative internationale (Frenay, 1998 ; McAndrew et al., 1995) ; avec ce numéro, la revue poursuit l'aventure intellectuelle et espère ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. A l'agenda classique pour la démarche comparatiste de mise en relation interculturelle des phénomènes observés, des catégories globales aux dynamiques locales, s'ajoute un autre intérêt majeur qui plaide pour une approche comparative des politiques des différences culturelles (c'est-à-dire, suivant le lexique euphémisant la question de la différence au profit d'un pluralisme rassembleur et fondateur d'unité, des *politiques de la diversité*). Cet intérêt a trait au fait que le thème de la diversité en éducation, sur fonds de mondialisation culturelle, interroge frontalement l'éducation comparée dans ses objets les plus classiques : l'altérité, désormais dégagée des catégories exotiques du lointain ; l'État-nation, désormais fragmenté et pluriel ; la communauté politique, unité imaginée selon des stratégies singulières par des entités politiques et des États démocratiques pluriels qui sont appelés à se projeter dans l'avenir, par l'éducation bien sûr, en intégrant dans ce projet leur pluralité intrinsèque.

La promotion de la diversité culturelle dans l'espace public et dans l'action publique, sous des formes contrastées selon les espaces nationaux et les aires géoculturelles et politiques, ouvre sur des enjeux de connaissance majeurs pour l'éducation comparée et un espace de

réflexion qui suppose une théorisation d'ordre politique, c'est-à-dire une analyse comparée des politiques publiques, de leur ressort et de leurs effets pour l'école et ses acteurs. Ce numéro constitue un jalon dans cette direction.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école, in Houpert-Merly D. (coord.), *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 13-27.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- ABELÈS, M. (2005). *Identity and Borders : An Anthropological Approach to EU Institutions, 21th Century Studies*, Milwaukee : Working Papers, University of Wisconsin.
<http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/28962>.
- ABÉLÈS, M., & BELLIER, I. (1996). La Commission européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis, *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 3, juin 1996, p. 431-456.
- BADINTER E. et alii. (2009). *Rapport de la Commission alternative de réflexion sur les « Statistiques Ethniques » et les discriminations (CARSED), Rapport : Le retour de la race. Contre les statistiques ethniques*, Paris, Ed. L'aube.
- BÉRÉNI, L., & JAUNET, A. (2009). *Usages de la diversité, Raisons politiques*, n° 35, p. 5-10.
- CALVÈS G. (2005). Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n° 183, p. 177-186.
- CARLO (de) M. (1998). *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- COHEN, J. (2005). Les modèles d'intégration face aux particularismes : malentendus et dialogues France / Etats-Unis, *Mouvement*, n° 38, p. 40-49.
- Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) (2007). *Mesure de la diversité et protection des données*

- personnelles, rapport, 15 mai : <http://www.cnil.fr/fileadmin/documents/approfondir/dossier/diversite/RapportdiversiteVD.pdf>
- DOYTCHEVA, M. (2005). *Le Multiculturalisme*, Paris : La Découverte.
- FERRÉOL, G., & JUCQUOIS, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2009). Traitement de la diversité et crise du lien social dans l'école, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, pp. 29-39.
- GUIRAUDON, V. (2009). La diversité en Europe : une évidence ?, *Raisons politiques*, n°35, p. 67-86.
- JUNTER, A., & SÉNAC-SLAWINSKI, R. (2009). La diversité : sans droit ni obligation, *Revue de l'OFCE*, n°114, pp. 167-195.
- KASTORYANO, R. (2005). *Les codes de la différence*, Paris, Presses de Sciences Po.
- KASTORYANO, R. (2005). (dir.), *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po.
- KYMLICKA, W. (2001). *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : La Découverte.
- KYMLICKA, W. (2007). *Multicultural Odysseys : Navigating the New International Politics of Diversity*, Oxford : Oxford University Press.
- LAACHER S. (2009). « La notion de 'diversité' ou comment dépolitiser le politique », dans E. BADINTER et alii, *Rapport de la Commission alternative de réflexion sur les « Statistiques Ethniques » et les discriminations (CARSED), Rapport : Le retour de la race. Contre les statistiques ethniques*, Paris, Ed. L'aube., p. 203-212.
- LACROIX, J.-M., & CACCIA, F. (dir.). (1992). *Métamorphoses d'une utopie. Le pluralisme ethno-culturel en Amérique : un modèle pour l'Europe*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle/Triptyque.
- MEUNIER, O. (2007). *L'interculturel en éducation, VST de l'INRP*, Paris : INRP.
- MICHAELS W. B., 2009, *La diversité contre l'égalité*, Paris, ed. Liber.
- MULLER P., (2009 ; 1995), *Les politiques publiques*, « Que sais-je ? », n° 2534.
- PENTASSUGLIA, G. (2004). *Les minorités en droit international*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 129-130.

- RAVEAUD, M. (2008). Multiculturalisme, in van Zanten, A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.
- RINGELHEIM, J. (2007). Le multiculturalisme aux miroirs de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, *L'observateur des Nations Unies*, n° spécial « Multiculturalisme et droit international », vol. 23, no 2, 2007, p. 173-205.
- ROBIN, O. (1999). *Diversité et discriminations raciales - Une perspective transatlantique*, Paris, Dalloz, pp. 99-119.
- SABBAGH, D. (2003). *L'égalité par le droit. Les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*, Paris, Economica.
- SABBAGH, D. (2009). L'Itinéraire contemporain de la « diversité » aux États-Unis : de l'instrumentalisation à l'institutionnalisation ?, *Raisons politiques*, n°35, p. 31-48.
- SALMON, J. (dir.) (2001). *Dictionnaire de droit international public*, Bruxelles : Bruylant.
- SLEETER, C.A., & GRANT, C.E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*, London & NY: Routledge.
- TAYLOR, C. (1994). *La politique de la reconnaissance, in Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris : Editions Champs Flammarion, p.41-99.
- WIEVORKA, M. (1999). Le multiculturalisme : solution ou formulation d'un problème ?, in Dewitte, P. (dir.) *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte.

La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce

Enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales

Nelly Askouni¹
Université d'Athènes,
Grèce

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sociologique concernant le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte grec, il propose d'analyser le rapport entre l'éducation, l'identité ethnique et le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

ABSTRACT

This article exposes the results of a sociological study focusing on the relationship to education of a minority groupe, so-called Muslim minority. This cultural and religious minority is settled in the area of Thrace, north east of Greece. Taking into account the historical and political singularities of the Greek context, the article explores the relationships between education, ethnic identity and analyses the role of scolarisation in the transformation process of the traditional social structures of the Muslim minority group.

Dans le contexte multiculturel de la plupart des pays européennes la question de la scolarisation des enfants issus de l'immigration ou appartenant à des groupes minoritaires est au cœur des débats actuels sur l'école. Les problématiques se structurent autour des thèmes communs, comme le traitement scolaire de la diversité culturelle et

¹ Professeur en sciences de l'éducation

des identités ethniques, l'intégration ou le racisme, et l'éducation interculturelle apparaît souvent comme une perspective convergente au niveau des discours éducatifs. Pourtant, au-delà de cette concordance apparente, les politiques éducatives et les pratiques sociales diffèrent et la question se pose en termes spécifiques selon les pays. Les différences sont surtout liées à l'idéologie nationale propre à chaque pays, c'est-à-dire la conception des rapports entre Etat et nation, et au rôle de l'école dans les processus historiques d'intégration nationale. En Grèce ces questions sont relativement récentes pour des raisons que nous allons expliquer par la suite. Cet article présente les résultats d'une recherche sociologique concernant le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte il tente d'analyser le rapport entre l'éducation et l'identité ethnique et le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

Le cadre d'analyse

Le terme de minorité n'a pas de sens univoque. Sur ce sujet les termes utilisés pour mener le débat font partie du débat lui-même, ce qui reflète le caractère controversé des questions qui sont en jeu (Ladson-Billings et Gillborn 2004 :4). Parler de minorités « ethniques », « nationales », « raciales » ou « culturelles » renvoie à des réalités très différentes d'un point de vue historique et politique. La catégorie « ethnique » est employée pour désigner aussi bien les groupes d'immigrés, venus d' « ailleurs », que des populations autochtones identifiées aux nationalismes adversaires, comme c'est le cas que nous examinons. Plus généralement l'usage du terme « minorité », lié aux spécificités des contextes nationaux, dépend de la conception de la citoyenneté et des modalités de sa réalisation (Schnapper 1998, Lapeyronnie 1993). Du point de vue sociologique, plus que l'origine ou la culture, le facteur déterminant la position d'un groupe minoritaire est son statut social subordonné et l'accès limité aux sources de pouvoir, économique, social ou politique (Troubeta 2003).

Dans le cas que nous examinons on ne saurait comprendre les spécificités de la question sans tenir compte de ses dimensions

politiques. L'évolution historique de la minorité musulmane a été déterminée par les politiques nationalistes adversaires de la Grèce et de la Turquie et les rapports conflictuels de longue date entre les deux pays. L'acuité des conflits idéologiques et les enjeux politiques dans ce domaine ont orienté la recherche principalement vers l'exploration des aspects politiques de la question. Dans cette perspective l'éducation de la minorité est analysée en tant qu'instrument de contrôle idéologique, de discrimination ou de formation d'identité ethnique. Bien qu'elle soit pertinente, une telle interprétation est néanmoins partielle, parce qu'elle réduit la complexité des processus éducatifs à leurs implications politiques et méconnaît le poids d'autres paramètres, tels que les déterminants socio-économiques, qui interagissent avec les facteurs politiques dans le contexte social donné.

Or les groupes minoritaires ne peuvent être définis uniquement par leur origine ethnique ou raciale mais aussi par leur appartenance sociale aux milieux les plus défavorisés (Noiriel 2006). Des approches actuelles portent la réflexion sur les interrelations entre ethnicité, classe sociale, et genre dans les processus de stratification et de production des inégalités sociales (Anthias 2001, Bradley 1996). Dans le cadre de cette contribution nous cherchons à saisir la diversité des facteurs qui structurent le rapport à l'éducation du groupe minoritaire en question. Au delà des enjeux politiques et des conflits identitaires, les stratégies éducatives de ce groupe sont produits des rapports de classe et des conditions sociales qui caractérisent son milieu d'appartenance, à savoir des déterminants socio-économiques et culturels d'une société rurale traditionnelle.

La minorité musulmane en Thrace

La minorité musulmane est la seule minorité officiellement reconnue en Grèce. Il s'agit d'un groupe d'environ 100.000 à 120.000 personnes, des citoyens grecs, qui vivent dans la région de Thrace, à la frontière avec la Bulgarie et la Turquie. Son statut est régi par le Traité de Lausanne. Historiquement son origine remonte en 1923 après la défaite grecque en Asie Mineure face à l'armée turque et l'échange de populations qui l'a suivie. Il s'agit d'une vaste opération d'épuration ethnique, effectuée sur la base de critères religieux, pendant laquelle ont été déplacés plus d'un million et demi de chrétiens orthodoxes et environ 500.000 musulmans, avec une seule exception : les musulmans de la Thrace de l'Ouest et les Grecs orthodoxes d'Istanbul, d'Imvros et de Tenedos avaient le droit de rester respectivement en Grèce et en Turquie, jouissant d'un statut de minorité spécifié par le Traité de Lausanne.

Au-delà de la religion commune, la minorité musulmane n'est pas un groupe homogène ni du point de vue ethnique ni du point de vue linguistique. Elle est composée de trois parties : les Turcs, groupe dominant, turcophone, d'origine et d'identité ethnique turque ; les Pomaks, groupe slavophone qui vit dans la zone montagnarde de la frontière avec la Bulgarie, dont l'origine est très controversée et l'identité encore plus complexe ; les Tsiganes, beaucoup moins nombreux, pour la plupart bilingues (parlant le romani et le turc). Malgré cette diversité, la langue dominante au sein de la minorité est le turc en termes tant quantitatifs que symboliques². Il en va de même pour ce qui est de l'ethnicité, puisque la plupart des membres de la minorité se déclarent Turcs. Pourtant cette déclaration n'est pas univoque. L'identité de ce groupe est une question complexe qui ne pourrait être réduite à des indices « objectifs » comme la langue, ou à d'autres plus fluides, comme l'origine. Elle dépend du contexte politique et de l'usage idéologique de ces attributs, mais aussi de la hiérarchisation sociale et culturelle à l'intérieur de la minorité

² Le *pomac* (dialecte bulgare) ainsi que le *romani* (langue des Tsiganes) sont des langues orales, dévalorisées même par ceux qui le parlent, ce qui explique le déplacement linguistique vers le turc de la plus grande partie des Tsiganes et dans un moindre degré des *Pomaks* (KEMO, 2001)

(Troubeta 2001, Tsibiridou 2000)³. La revendication de l'identité turque de la part des Pomaks ou des Tsiganes exprime aussi bien le rejet d'un statut subalterne (leurs propres noms ont des fortes connotations dépréciatives) que l'identification à une instance (la Turquie) susceptible d'assurer leur protection face aux discriminations subies pendant longtemps par les autorités grecques. On dirait qu'il s'agit plutôt d'une déclaration politique que d'un véritable sentiment d'appartenance ethnique.

Homogénéité ethnique et minorités en Grèce

La genèse de la minorité musulmane est liée à l'histoire de la constitution de l'Etat grec dans le contexte tourmenté des nationalismes balkaniques tout au long du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. Il faut préciser que pour des raisons historiques et socioéconomiques la société grecque a été jusqu'à récemment relativement homogène du point de vue ethnique, linguistique et religieux. Cette homogénéité est le produit des faits historiques tels que l'échange des populations ou l'extermination des Juifs Grecs par les Nazi mais aussi des processus d'assimilation, notamment linguistique, de populations diverses, habitant surtout des territoires au nord du pays annexés progressivement dans le nouvel Etat. D'autre part la Grèce, pays du Sud, a été pendant une longue période un pays d'émigration. Elle n'a connu le phénomène d'immigration, c'est-à-dire la présence massive au sein de sa population des groupes d'origines diverses, qu'à partir des années 1980.

La homogénéité culturelle et ethnique du peuple grec se trouve au coeur de l'idéologie nationale, désignée en termes idéologiques, non pas comme un fait historique mais comme vertu principale de ce peuple qui prouve sa capacité "éternelle" de conserver son patrimoine et de résister aux multiples menaces extérieures (Frangoudaki 1997). Selon la conception essentialiste qui remonte au romantisme du XIX^{ème} siècle, la Nation est perçue comme entité transcendante, caractérisée par la continuité non interrompue dans le temps, de l'antiquité jusqu'à nos jours. En effet la « grécité » est représentée comme

³ Le statut social des Pomaks et surtout de Tsiganes est doublement minoritaire, par rapport à la majorité des chrétiens, mais aussi par rapport aux Turcs qui sont le groupe dominant à l'intérieur de la minorité.

synthèse de deux traditions, celles de la Grèce antique et de l'orthodoxie chrétienne. Tout comme l'origine commune et la gloire de l'antiquité, la religion constitue une référence centrale de l'idéologie nationale. Une telle conception de la Nation engendre un modèle clos de citoyenneté fondé sur le principe de jus sanguini, qui tient à l'origine commune et aux liens prétendus « naturels » des membres du corps national. Dans ce cadre la diversité ethnique est perçue comme menace virtuelle à la cohésion nationale.

Des travaux classiques sur le nationalisme ont montré que l'identité nationale, comme d'ailleurs toute forme d'identité collective, est une construction sociale, toujours en processus de définition qui dépend du contexte historique (Anderson 1983, Gellner 1983). Dans la conjoncture actuelle la représentation collective de la Grèce comme pays culturellement et ethniquement homogène ne correspond plus à la réalité quotidienne. Le nombre d'immigrés installés en Grèce pendant les vingt dernières années s'estime à environ un million⁴. Les enfants d'immigrés représentent 10% des élèves scolarisés au niveau d'enseignement obligatoire (de 5 à 15 ans). L'école grecque a du mal à s'adapter à la diversité de ces nouveaux publics dont la présence massive rend visible l'ethnocentrisme de la logique éducative et ses limites.

Les questions sociales posées par l'immigration ont amené la société grecque à ouvrir le débat sur le modèle d'intégration nationale et à réfléchir sur sa propre diversité. Ces questions reflètent également les changements idéologiques et politiques provoqués par la participation de la Grèce à l'Union Européenne et la nécessité de son adaptation aux politiques communes de protection des minorités et de respect de leurs droits. Dans ce contexte, à côté des « étrangers » (c'est-à-dire des immigrés) deviennent visibles d'autres figures d'altérité « intérieure » qui pendant longtemps ont été occultées, presque gommées de la scène publique. Outre certaines minorités linguistiques qui ne soulèvent pas forcément des questions ethniques, il s'agit notamment des Tsiganes, définis surtout comme minorité culturelle, et de la minorité musulmane en question.

⁴ Selon le dernier recensement de 2001, la population de la Grèce est d'environ onze millions.

Enjeux politiques et isolement social de la minorité musulmane

La définition officielle de la minorité sur la base de la religion s'explique par les conditions historiques du moment de sa genèse. Elle renvoie à la tradition ottomane du système des *millet*, mode d'organisation des communautés à l'intérieure de l'empire, qui les distinguaient selon leur appartenance religieuse. Bien qu'elle apparaisse anachronique, la survivance de cette désignation aujourd'hui dans un contexte historique complètement différent, sert des intérêts politiques, puisqu'elle occulte les attributs ethniques de cette population à dominante turc. La reconnaissance du caractère ethnique de la minorité constitue un enjeu politique majeur. Les autorités grecques, faisant appel aux termes du Traité de Lausanne, refusent de reconnaître la minorité en termes ethniques en s'appuyant sur le Traité de Lausanne, alors que les représentants de la minorité, soutenus par la Turquie, affirment constamment son identité turque.

Au niveau des représentations collectives la revendication du caractère turc de la minorité est perçue comme une menace virtuelle : dans le récit dominant de l'histoire de la Grèce, le Turc incarne la figure adverse de l'« Autre » par excellence. Le terme « Turc » en tant qu'attribut collectif des membres de la minorité, c'est-à-dire des citoyens grecs, est censuré par le discours officiel des institutions et des autorités étatiques. Il y eut même des décisions judiciaires contre des associations dont le nom comportait le terme interdit. Le refus de reconnaître l'identité turque de la minorité se manifeste également au sein de la majorité dans le quotidien. Alors qu'en privé les catégories ethniques sont spontanément utilisées, en public prédomine la distinction formelle entre « chrétiens » et « musulmans ».

Les questions relatives à la minorité ont été envisagées depuis toujours dans le cadre des rapports de la Grèce avec la Turquie et donc étroitement liées à la politique extérieure. La minorité musulmane en Grèce, comme d'ailleurs la minorité de grecs orthodoxes en Turquie, a été victime des relations conflictuelles entre les deux pays pendant une longue période qui commence à la fin des années 50, avec l'affaire de Chypre, et va jusqu'au début des années 1990. Loin d'assurer leur protection respective, le principe de réciprocité s'est traduit par des pratiques de violation de leurs droits

dans une logique de représailles. La minorité grecque d'Istanbul a presque disparu. Ses membres, victimes de persécutions, ont été forcés à quitter le pays. De l'autre part, l'état grec a traité les musulmans non pas comme des citoyens grecs mais plutôt comme une menace permanente à l'intérieur du territoire national. La politique de discriminations a engendré la ségrégation de ce groupe et sa mise en écart social⁵.

Cette longue tension au niveau politique a eu un impact lourd sur la vie quotidienne des deux communautés à Thrace. Il ne s'agit pas de conflits ouverts mais plutôt d'un climat de méfiance et de menace latente. La majorité et la minorité vivent comme deux mondes séparés. Elles se croisent, elles ont des rapports surtout commerciaux, mais ne se mélangent pas. Les communes ou les quartiers mixtes sont rares. La minorité constitue au sein de la société locale un monde à part.

A partir des années 1990 la politique de l'état grec commence à s'infléchir progressivement. Ce changement est dû à la pression des instances européennes pour ce qui est le respect des droits des minorités mais aussi par l'échec de la politique antérieure. Des nouvelles mesures institutionnelles ont été prises pour remédier aux discriminations du passé et favoriser le développement économique de la région (Anagnostou-Triandafyllidou 2007). L'éducation fait partie des priorités majeures de cette politique. En 1996, une mesure de « discrimination positive » ouvre les portes de l'enseignement supérieur aux membres de la minorité pour la première fois. En plus, depuis 1997 est lancé un projet d'action éducative, toujours en vigueur, qui vise à faire face aux problèmes accumulés dans le passé et à créer les conditions d'intégration des membres de ce groupe dans la société grecque en tant que citoyens à droits égaux.

⁵ Sur les processus historiques de constitution de ce groupe, les conflits politiques et la non intégration voir Dalègre 1997, Akgönül 1999.

Le cadre de recherche

Le projet de réforme de l'éducation destinée à la minorité comprend des actions multiples, aussi bien à l'intérieur de l'école (production de nouveaux manuels scolaires et du matériel éducatif adaptés aux spécificités de ce public, formation des enseignants, introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, organisation des actions de soutien scolaire) qu'au sein de la communauté (création de Centres d'Action Educative qui dispensent des cours de grec et des diverses activités pédagogiques sur la base des nouvelles technologies et favorisent les interactions entre les deux communautés)⁶. Dans le cadre de ce projet des recherches ont été menées pour rendre le terrain d'intervention intelligible et fournir les connaissances nécessaires aux équipes qui organisaient les actions éducatives. Pour des raisons politiques mentionnées plus haut, ce terrain a été interdit à la recherche, d'où l'absence de données fiables même sur des questions élémentaires, comme par exemple la taille de ce groupe.⁷ Produire donc des données statistiques de base afin de reconstituer de manière valide les traits de cette population s'est avéré une tâche difficile, toute information relative à cette population étant traitée comme « confidentielle ». Les données sur lesquelles s'appuie cette contribution proviennent des enquêtes menées dans le cadre de ce projet pendant la période 1997-2002⁸. Les unes, quantitatives, concernent :

- l'accès des élèves musulmans aux différents niveaux d'enseignement (recueil des données statistiques à partir de l'année 1989-90)

6 Le projet « Education des enfants de la Minorité Musulmane » du Ministère de l'Education Nationale est co-financé par l'Union Européenne (80%) et l'Etat grec (20%) et mis en œuvre par une équipe pluridisciplinaire (y ont participé plus de 300 universitaires, chercheurs et enseignants) (Dragonas et Frangoudaki 2006, 2008).

7 La source officielle la plus récente sur la population de la minorité est le recensement de 1951. Sur les aspects politiques de l'usage des statistiques voir Kostopoulos 2003.

8 Pour une analyse détaillée des données et des spécificités du terrain de recherche cf Askouni 2006, Askouni et Plexoussaki 2010.

- le profil socioéconomique des élèves (enquête-recensement des élèves scolarisés à l'école primaire -6.510 questionnaires- menée en 1997-98)

- l'échec et le taux d'abandon scolaire (suivi de deux cohortes d'élèves, ceux sortis de l'école primaire en 1996-97 et en 1999-00)

L'autre partie des enquêtes portent sur les choix éducatifs des familles, les dilemmes identitaires et les attitudes face aux changements éducatifs en cours. Les données qualitatives proviennent :

- des discussions de groupe auxquelles ont participé 124 élèves scolarisés au collège

- des entretiens avec des enseignants (43 enseignants de secondaire et 20 de l'école maternelle) et

- d'une enquête ethnographique qui comporte 60 entretiens avec des parents d'élèves.

Les écoles de minorité : un système scolaire à part

Les institutions éducatives propres à la minorité constituent un système à part qui rompt l'uniformité des principes du système éducatif grec. Son statut juridique est fondé sur les articles 40 et 41 du Traité de Lausanne, selon lesquels la Grèce et la Turquie ont l'obligation d'assurer respectivement à leurs citoyens membres des deux minorités l'enseignement de leur propre langue maternelle au niveau de l'école primaire (qui correspondait à la scolarité obligatoire de l'époque)⁹.

L'enseignement primaire est dispensé dans des écoles bilingues spécifiques, dites minoritaires, destinées exclusivement aux enfants de la minorité. Ce réseau comprend 210 établissements où étaient scolarisés 6.663 élèves en 2008. A l'exception d'une dizaine d'écoles urbaines, les autres sont dispersées dans des petites communes, accueillant chacune un nombre très limité d'élèves (plus de la moitié

⁹ L'attribution des droits linguistiques sur la base de l'appartenance religieuse, intelligible dans le contexte de l'époque, engendre plusieurs contradictions aujourd'hui par rapport à la conception moderne de la citoyenneté, d'autant plus que le groupe en question n'est pas homogène du point de vue linguistique (Tsitselikis 2007).

ne dépassent pas les 20 élèves). La plupart d'entre elles (80%) fonctionnent avec deux enseignants et des classes à niveaux multiples.

Le curriculum de ces écoles est divisé en deux: la moitié du programme (langue, histoire, géographie, éducation civique) est enseigné en grec par des enseignants grecs (des « chrétiens » selon la catégorisation officielle), l'autre moitié (langue, mathématiques, physique, religion, et matières artistiques) est enseigné en turc par des enseignants appartenant à la minorité (des « musulmans »), formés dans une Ecole Normale spécifique¹⁰. De nom bilingue, le curriculum n'est en fait qu'une juxtaposition des deux programmes sans lien essentiel entre eux ni coopération des enseignants. Au-delà des problèmes pédagogiques qu'elle pose, l'organisation de l'enseignement en deux parties bien distinctes, reproduit symboliquement au sein de l'école la division de la société.

A l'encontre de l'enseignement primaire, il n'existe pas pour le secondaire de véritable réseau scolaire spécifique à la minorité. Il s'agit de : deux collèges et deux lycées qui fonctionnent selon le modèle bilingue des écoles primaires et souffrent des mêmes insuffisances pédagogiques ; deux écoles religieuses (medresse) qui consacrent une partie du curriculum à l'enseignement du Coran. Il est évident que ces établissements ne suffisent pas à satisfaire aux besoins de scolarisation de cette population. Pourtant, les autorités grecques s'opposent à la création d'établissements bilingues nouveaux, revendication de longue date des représentants de la minorité, et encouragent, de manière ouverte ou implicite, l'orientation des enfants de la minorité vers les collèges et les lycées publics grecophones¹¹. Il en va de même pour l'école maternelle, sauf qu'à ce niveau il n'y a pas d'option, puisqu'il n'existe pas d'établissements bilingues.

Avant la réforme de la période actuelle les écoles de minorité n'assuraient pour la plus grande partie de leur public ni l'alphabétisation ni la maîtrise du grec. Les raisons apparentes de cet échec sont d'ordre pédagogique : en premier lieu, l'impropriété des

10 L'Académie Pédagogique de Salonique (EPATH), où la durée d'études est de deux ans, alors que la formation des enseignants grecs dispensée à l'université est de 4 ans.

11 Du point de vue formel les écoles de minorité ont le statut d'établissements privés. Dans les faits, elles fonctionnent sous le contrôle étatique absolu et avec des financements publics.

manuels scolaires et des méthodes d'enseignement pour un public non grécophone et le manque de formation adéquate des enseignants pour faire face aux besoins spécifiques de ces écoles. Malgré le fait que le grec est une langue étrangère pour la quasi-totalité des élèves de minorité, jusqu'à la fin des années 1990 les manuels, les contenus et les méthodes d'enseignement dans ces écoles ne se différenciaient guère de ceux qui existent dans toutes les autres écoles grecques. Cependant, on ne saurait attribuer ces obstacles pédagogiques à l'inertie de l'institution ou aux résistances de la logique uniforme du système éducatif grec. Les dysfonctionnements et l'inefficacité des institutions éducatives destinées à la minorité renvoient aux enjeux politiques mentionnés plus haut. Selon la logique nationaliste des politiques de l'Etat grec jusqu'aux années 1990, la préservation des structures éducatives obsolètes et inadéquates et donc le maintien des membres de la minorité dans un état d'ignorance pourrait assurer le contrôle politique de cette population (Frangoudaki 2008)¹².

Le profil socioéconomique de la population étudiée

Les données statistiques de l'enquête menée sur l'ensemble des élèves scolarisés à l'école primaire montrent clairement leur appartenance aux milieux défavorisés. Il s'agit notamment d'une population rurale qui vit dans des villages ou des petites communes éloignées et souvent isolées géographiquement. Presque la moitié des élèves (48 %) appartiennent à des familles d'agriculteurs, une grande partie (42%) sont des enfants d'ouvriers, alors que ceux issus des couches moyennes ne dépassent pas de 8%. A noter aussi le taux infime des catégories supérieures : 0,8% des pères exercent une profession libérale. L'écart par rapport à la moyenne nationale est considérable. Le taux des agriculteurs dans la population active était de 18%, celui des ouvriers était de 35% et des catégories moyennes de 27%.

¹² C'est pourquoi jusqu'à récemment la fonction des enseignants dans les écoles de minorité était décrit par les autorités administratives locales moins comme une œuvre éducative que comme une mission nationale (Askouni 2006).

Si la répartition socioprofessionnelle témoigne d'une position sociale subordonnée, le niveau éducatif des membres de la minorité, nettement inférieur de la moyenne nationale, révèle l'exclusion sociale de cette population. Selon la même enquête, le diplôme le plus élevé de la plupart des parents était le certificat d'études primaires (79% des pères et 78% des mères), tandis qu'une grande partie d'entre eux (14% des pères et 21% des mères) n'avaient même pas accompli la scolarité élémentaire ou étaient analphabètes¹³.

Par plusieurs aspects le profil social de ce groupe renvoie à une image de la société grecque quelques décennies auparavant. Les politiques de discrimination ont empêché la minorité à participer aux processus sociaux et économiques qui ont transformé les structures de la société grecque d'après guerre et l'ont enfermé dans une sorte d'« immobilité » sociale. Plusieurs éléments du présent (les villages dans les régions montagnardes, l'ambiance arriérée des écoles, des métiers déjà disparus partout ailleurs) évoquent des images d'une autre époque, de la Grèce rurale des années 50. Par ailleurs, même les changements en train de s'effectuer actuellement au sein de la minorité, notamment la modernisation des structures sociales, rappellent ceux produits dans la société grecque dans les années 60.

L'abandon scolaire massif

Les données de la recherche mettent en évidence des problèmes éducatifs aigus, parmi lesquels le plus important est le taux très élevé d'abandon scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire. Celle-ci comporte l'école primaire (6 ans), le premier cycle du secondaire, le collège (3 ans) et à partir de l'année scolaire 2007-08 un an de l'école maternelle. En primaire la scolarisation semble généralisée, à l'exception des enfants des Tsiganes, dont la scolarité est souvent irrégulière et marquée par des interruptions précoces¹⁴. Le problème

¹³ Selon le recensement de 1991 sur l'ensemble de la population, ceux qui n'ont pas été scolarisés ou ont quitté l'école sans diplôme représentaient moins de 4% des classes d'âge correspondantes à la population des parents d'élèves enquêtés, le pourcentage des titulaires du certificat d'études primaires étant de 35,5% pour les hommes et de 41% pour les femmes.

¹⁴ Loin d'être spécifique aux Tsiganes de la minorité, le rapport négatif à l'éducation caractérise plus généralement ce groupe social, indicateur parlant des inégalités et de l'exclusion sociale dont il est victime (Chartier et Cotonnec 1989).

se pose surtout au collège. Le taux des sorties du système scolaire sans diplôme ni qualification s'élève à 65% pour la classe d'âge qui a terminé l'école primaire en 1996-97, alors que la moyenne nationale était de 7% (Askouni 2006). Une partie des abandons scolaires est due à l'échec scolaire. Le niveau faible de connaissances acquises à l'école primaire et la maîtrise déficitaire du grec mettent très souvent les enfants de minorité en situation d'échec au collège, d'autant plus qu'un grand nombre d'entre eux fréquentent les établissements publics grecophones. Le plus souvent ils interrompent leur scolarité au cours de la première année de l'enseignement secondaire. Cependant les sorties scolaires précoces ne sont pas toujours liées à l'échec. Une grande partie des élèves quittent « à leur gré » (c'est-à-dire avec l'accord des parents) l'école à la fin de la scolarité primaire. Presque la moitié de la classe d'âge étudiée n'a pas poursuivi ses études dans le secondaire.

Pourtant l'image n'est pas uniforme. Elle se différencie selon l'origine géographique et le sexe, différenciations qui traduisent diverses formes d'inégalité. Le décrochage scolaire est beaucoup plus massif dans les régions de montagne (78%) que dans celles urbaines (12,5%) ou de plaine (22,9%). Dans ces régions, les difficultés d'accès – au sens propre du terme – aux établissements scolaires (distance longue, routes souvent coupées en hiver etc) rendent visible l'effet des inégalités, géographiques, sociales et économiques, qui s'accumulent et interagissent.

Ces mêmes conditions déterminent également la différenciation selon le sexe. Les abandons scolaires sont surtout de genre féminin : environ 4 filles sur 5 sortent de l'école sans avoir obtenu de diplôme (78%), ce taux étant nettement inférieur pour les garçons (54%). Ce phénomène contraste avec ce que l'on constate dans le reste de la Grèce ou dans d'autres pays où les garçons sont les plus touchés par l'échec et l'abandon scolaire (Papatheophilou et Vosniadou 1998, Parsons et al. 1996, Tardif et Presseau 2000). La surreprésentation des filles dans les chiffres de l'interruption précoce de l'école est un indice du retard des processus de démocratisation des structures éducatives propres à la minorité. En effet, le phénomène inverse, à savoir la plus grande réussite scolaire des filles s'observe dans des conditions de scolarisation massive et généralisée. Il est d'ailleurs caractéristique que selon les données de notre recherche, le petit nombre de filles de

minorité qui arrivent à franchir la barrière et poursuivent leurs études au collège obtiennent des résultats meilleurs que les garçons.

L'abandon de l'école est un phénomène complexe, produit de l'interaction de plusieurs facteurs, scolaires, socio-économiques et culturels. Il touche surtout des élèves issus des milieux populaires défavorisés et de manière spécifique ceux appartenant aux groupes ethniques minorés. Il est lié à la culture scolaire et à son inadéquation par rapport à certaines catégories d'élèves, il révèle donc l'échec de l'institution scolaire à créer les conditions d'intégration pour l'ensemble de son public. Dans le cas que nous examinons, le taux très élevé d'abandon scolaire des élèves issus de la minorité est fortement associé à leur environnement socioculturel, celui du milieu rural marqué par des structures sociales traditionnelles et un niveau éducatif de familles très bas. Pourtant au-delà des résistances à la scolarisation propres à un tel contexte, il existe des obstacles proprement scolaires liés au déficit pédagogique des institutions éducatives destinées à cette population. Ce déficit a été utilisé par les autorités grecques pour renforcer les processus d'exclusion (notamment d'auto-exclusion) scolaire des enfants de minorité. En témoigne la tolérance des autorités face au non respect de la part des familles de l'obligation scolaire, qui a été interprétée comme « satisfaction secrète que les musulmans réduisent eux-mêmes leurs possibilités d'ascension sociale » (Dalègre 1997 : 209).

Dans ces conditions, il n'y a qu'un petit nombre d'élèves qui poursuivent leur scolarité au lycée et réussissent à terminer l'enseignement secondaire. L'année scolaire 1997-98 seulement 580 élèves musulmans étaient scolarisés au lycée (environ la moitié se trouvaient dans les lycées professionnels)¹⁵, alors qu'au collège leur nombre était de 1.905.

Sur ce point il faut mentionner le flux d'émigration vers la Turquie pour des raisons d'études. Jusqu'au milieu des années '90 la seule possibilité d'études supérieures qu'avaient les membres de la minorité, était dans les universités turques. C'est pourquoi, plusieurs élèves (dont le nombre n'est pas connu mais estimé assez élevé) ont été scolarisés en Turquie dans le secondaire dans la perspective de poursuivre leurs études à l'université. Ce flux diminue nettement

¹⁵ La durée de scolarisation y est de 3 ans.

(voire même disparaît) à partir de 1996 suite à l'institutionnalisation de la mesure de discrimination positive mentionnée plus haut, qui crée des conditions d'accès à l'enseignement supérieur grec favorables aux membres de la minorité. Certes cette mesure ne suffit pas à elle seule pour résoudre les problèmes éducatifs accumulés dans le temps. Néanmoins son importance est majeure, en termes avant tout symboliques, puisqu'elle cristallise une orientation politique nouvelle des autorités étatiques préconisant le traitement des membres de la minorité en tant que citoyens à droits égaux. Elle a en effet fonctionné en tant que catalyseur des changements éducatifs considérables qui marquent une étape nouvelle dans l'histoire de ce groupe.

Les changements éducatifs

Processus de démocratisation et dilemmes identitaires

À part les problèmes aigus et le retard éducatif, notre recherche enregistre également des processus de démocratisation des conditions d'accès à l'enseignement et des changements intenses sur plusieurs niveaux. La vitesse des changements est si grande qu'elle constitue en elle-même un fait social, indicateur d'une dynamique forte de transformation sociale. Les indices négatifs régressent nettement et le champ éducatif se transforme rapidement. Les changements sont en premier lieu quantitatifs : la scolarisation accroît surtout dans le secondaire et à l'école maternelle, niveaux les plus marqués par l'exclusion des enfants appartenant à la minorité.

En ce qui concerne l'école maternelle, sa fréquentation constitue une pratique nouvelle pour les familles de minorité qui apparaît sporadiquement au milieu des années '90, mais tend à s'établir pendant la période la plus récente : d'une centaine d'enfants scolarisés en 1995, on passe à 850 l'année scolaire 2006-07, juste avant l'intégration de la maternelle dans la scolarité obligatoire. Quant à l'enseignement secondaire, comme le montre le tableau 1, sur une période de 20 ans (1989-2008) le nombre des élèves musulmans inscrits au collège a quadruplé, alors qu'au niveau du lycée il s'est multiplié par dix. Corrélativement, pendant la dernière décennie le taux d'abandon scolaire au cours de la scolarité obligatoire est en baisse constante. Selon des estimations valables, il ne dépasse pas de

30% en 2006, diminution considérable par rapport au 65% de l'an 1997. Il s'ensuit que le taux de participation des filles à l'éducation augmente nettement. Selon notre enquête, 70% des filles qui ont terminé l'école primaire en 1997 n'ont pas poursuivi leur scolarité au collège. Cinq ans plus tard, en 2002, ce pourcentage s'est réduit presque à moitié (39%). De même, le pourcentage des filles parmi les élèves musulmans scolarisés au collège passe de 26% en 1997-98 à 45% en 2007-08.

Tableau 1. Évolution de la scolarisation des enfants de minorité dans l'enseignement secondaire selon le type d'établissement

Année scolaire	Établissements publics grécophones		Établissements de minorité		Total
	Premier cycle du secondaire (collège)				
	<i>Collège grécophone</i>	<i>Collège de minorité</i>	<i>École religieuse (Medresse)</i>	<i>Total</i>	
1989-90	390	228	151	769	
2007-08	2.372	693	316	3.381	
	Deuxième cycle du secondaire (lycée)				
	<i>Lycée général</i>	<i>Lycée technique</i>	<i>Lycée de minorité</i>	<i>Lycée religieux (Medresse)</i>	<i>Total</i>
1989-90	49	127	55	-	231
2007-08	946	875	313	122	2.256

Source : Direction d'Enseignement Secondaire des Préfectures de Rhodope et de Xanthi.

Le caractère massif et le rythme accéléré de la scolarisation des enfants de minorité témoignent d'un processus de démocratisation d'accès à l'enseignement au moins en termes quantitatifs. En même temps les aspects qualitatifs des changements font apparaître des transformations essentielles du rapport de ce groupe à l'éducation.

Celles-ci se cristallisent dans deux tendances, la scolarisation des filles et l'orientation vers l'enseignement public grecophone. Le choix entre l'école de minorité ou l'école grecophone renvoie à la question politique de l'identité ethnique de ce groupe, mais en même temps s'inscrit dans des processus de changements sociaux et culturels plus larges, comme d'ailleurs le témoigne l'infléchissement des obstacles à l'éducation des filles. Pour comprendre les mutations rapides de la période actuelle, tant politiques que sociales, nous avons centré notre intérêt sur les pratiques éducatives des familles, leurs logiques et leurs effets.

Les choix éducatifs constituent des pratiques sociales qui ne peuvent pas être interprétées exclusivement en termes d'action raisonnable des individus. Il s'agit plutôt de produits de processus complexes qui intègrent des déterminations sociales, des mécanismes institutionnels, des stratégies collectives et des postures idéologiques des acteurs. Le concept même de « choix » n'a pas de signification univoque pour tous les groupes sociaux mais dépend de leur place au sein des hiérarchies sociales de classe, de genre ou ethniques. Des recherches récentes analysent les choix scolaires des parents en tant que pratiques de classe en explorant surtout les stratégies de classes moyennes qui produisent souvent des discriminations invisibles et contribuent au renforcement des divisions sociales (Ball & Vincent 2001, Oberti & Préteceille 2003, Van Zanten 2006). Dans le cas que nous étudions il s'agit des pratiques des classes défavorisées qui cherchent à améliorer les conditions de leur existence à travers l'éducation.

Comme le montre la répartition des élèves de minorité dans l'enseignement secondaire (tableau 1), la plupart se trouvent scolarisés dans les établissements grecophones (70% au niveau du collège et 80% au niveau du lycée). Certes une telle répartition est dans une large mesure déterminée par des restrictions institutionnelles, vu le nombre très limité des établissements bilingues existant. Pourtant, loin d'être vécu comme un choix imposé, l'enseignement grecophone est décrit en termes positifs par les membres de minorité qui le choisissent. D'après le discours des élèves et des parents d'élèves interviewés, une telle orientation signifie surtout l'intention de s'intégrer dans la société grecque et fait partie des projets familiaux d'ascension sociale, plus ou moins élaborés. Le

collège grécophone est jugé préférable à celui de minorité, principalement parce que, à travers l'apprentissage du grec, il ouvre plusieurs perspectives tant professionnelles qu'éducatives. L'accent est mis sur la valeur de la langue grecque dont le prestige social et culturel permet l'accès à un statut social plus élevé et un mode de vie « moderne » (Sella-Mazi 1999).

Par contre, les collèges bilingues de minorité sont considérés par ceux qui les évitent comme des écoles déficitaires et sans débouchées. Il semble que ces établissements ont perdu aujourd'hui le prestige qu'ils avaient dans le passé suite aux dysfonctionnements, aux blocages institutionnels et au contrôle strict imposés par les autorités grecques. Les membres de la minorité qui font le choix de collège bilingue le justifient par des arguments politiques qui renvoient à l'affirmation de leur identité ethnique (« nous sommes des Turcs, nous avons besoin de notre école à nous »). Néanmoins, leur discours laisse souvent apparaître une attitude ambiguë. La plupart d'entre eux qualifient les écoles bilingues comme plus « appropriées » aux enfants de la minorité, terme qui a une double signification : ces écoles contribuent à la préservation de la langue et de la culture du groupe, mais en même temps elles sont plus « adaptées » aux faiblesses de leur public, à savoir les lacunes cognitives et la maîtrise insuffisante du grec. Qualifier ces écoles de plus « faciles » est une reconnaissance implicite de leur dévalorisation.

On constate que dans un tel contexte la charge symbolique des choix scolaires est lourde. Les membres de la minorité se trouvent devant un dilemme : choisir une école qui offre des perspectives d'intégration sociale mais ne reconnaît pas leur propre identité ou bien s'orienter vers une école qui protège leur propre culture, mais en même temps maintient la séparation et l'isolement? Il semble que la plupart des parents résolvent ce dilemme en combinant les deux choix dans le cadre de parcours scolaires mixtes. Si dans le secondaire, les établissements grécophones représentent la voie scolaire la plus valorisée, en primaire, la fréquentation des écoles de minorité demeure la pratique dominante. Jusqu'à très récemment la quasi-totalité des élèves y étaient scolarisés. Malgré ses lacunes et impasses pédagogiques, l'école bilingue conserve sa puissance idéologique au sein de la minorité en tant que symbole identitaire. Les parents interviewés reconnaissent le caractère déficitaire de cette institution

tout en manifestant leur rapport de familiarité et de proximité culturelle avec « leur école à eux » qui transmet à leurs enfants des connaissances de base en matière de langue turque et de religion musulmane. On constate donc un clivage des fonctions qu'ils attribuent à la scolarité, apparemment fondé sur l'âge des enfants, mais recouvrant en réalité la division des types d'enseignement. Pour la scolarité primaire, à savoir l'école bilingue, les objectifs sont culturels et identitaires (développer le sentiment d'appartenance et protéger l'identité collective du groupe). Dans le secondaire, la priorité se déplace sur le registre social et donc l'enseignement grécophone s'avère la plus adéquate pour assurer les conditions d'insertion professionnelle et sociale.

A noter qu'au cours de la dernière décennie la défense des écoles bilingues de la part des familles semble moins unanime qu'auparavant. On constate une lente mais constante augmentation du nombre des élèves de minorité scolarisés dans les écoles primaires publiques (850 élèves en 2007-08). Les parents qui font ce choix le justifient en termes de « meilleure qualité » d'enseignement par rapport à l'école de minorité et donc de meilleures conditions et perspectives de scolarisation pour leurs enfants (Notaras 2008). Il faut pourtant souligner que l'ampleur et le rythme de cette tendance diffèrent notablement selon les groupes ethniques à l'intérieur de la minorité. Le choix de l'enseignement public grécophone est beaucoup plus massif dans la préfecture de Xanthi, où les Pomaks sont plus nombreux. Par contre dans la préfecture de Rhodopi, où domine la composante turque, cette tendance est plus lente. Il est trop tôt pour pouvoir interpréter l'impact de ces nouvelles pratiques éducatives sur la question de l'identité ethnique de la minorité. Nous nous limitons à noter que dans la conjoncture actuelle, fluide et complexe, cette question ne pourrait plus être pensée qu'en termes de conflits politiques en matière de revendication de l'identité turque. Pour l'explorer il faut tenir compte également des processus de transition à la modernité qui transforment simultanément le champ éducatif et les structures sociales de ce groupe. Le « moderne » constitue actuellement une forte référence symbolique pour une grande partie de la minorité, ce qui provoque des attitudes et des pratiques nouvelles et influe sur les revendications identitaires (Askouni et Plexoussaki 2010).

Scolarisation des filles et changements sociaux

L'accroissement rapide de la scolarisation des filles à l'enseignement secondaire d'où elles étaient auparavant exclues, est un indicateur des mutations qui caractérisent la période actuelle. Bien que les problèmes subsistent dans certaines régions, la tendance à la généralisation de la scolarisation des filles est nette. L'abandon scolaire et les obstacles à la scolarisation sont attribués aux interdictions que la tradition islamique impose aux femmes. Plus généralement le statut social des femmes est considéré comme attribut essentiel de la culture musulmane dont le système de valeurs est rétrograde et dépassé. Loin d'être liée aux particularités du contexte local, une telle interprétation reflète la perception dominante de l'Islam à travers le prisme de l'universalisme des valeurs occidentales¹⁶. Le « retard » ou le « conservatisme » attribués à la culture islamique sont définis par rapport au concept européen du « progrès » tenu pour règle universelle. Les rapports entre l'Occident et l'Islam se trouvent au cœur des débats très vifs et des affrontements idéologiques intenses dans la conjoncture actuelle si violemment marquée par les actes extrêmes du fondamentalisme islamique. La question dépasse de loin les limites de ce texte. Notons néanmoins que la religion musulmane, comme d'ailleurs toute religion, et sa conception du monde n'est pas un système figé et clos qui détermine uniformément les pratiques, indépendamment des conditions sociales et du contexte historique. Les acteurs sociaux interprètent les règles et les symboles religieux dans leur pratique quotidienne et élaborent la tradition toujours en fonction des conditions sociales spécifiques.

Autrement dit, dans le cas que nous examinons, la religion n'est pas en soi le facteur explicatif de l'exclusion scolaire des filles de la minorité musulmane. Pour comprendre la nature des obstacles à la scolarisation des filles il faut tenir compte du jeu complexe des déterminants sociaux et culturels des comportements collectifs. Les règles et les interdits relatifs aux femmes émanant de la tradition islamique ne s'appliquent pas de la même manière à l'intérieur de la

¹⁶ Ces questions, très controversées, se posent dans la plupart des pays européennes et provoquent des conflits sociaux et politiques qui mettent à l'épreuve les systèmes de valeurs dominantes. L'histoire du foulard islamique en France est un exemple parlant de la complexité de ces questions (Nordmann 2004).

minorité. En témoigne la différenciation des pratiques vestimentaires (porter le foulard n'est pas une pratique généralisée) ou éducatives. Comme nous l'avons déjà dit, le taux d'abandon scolaire des filles est beaucoup plus élevé dans les régions de montagne, alors que dans les villes ou les régions de plaine ce phénomène est moins fréquent. Par ailleurs, dans ces mêmes régions jusqu'à dernièrement ce problème touchait aussi les garçons, mais à moindre degré.

Les entraves à l'éducation des filles résultent des rapports sociaux dans des conditions de pauvreté et d'isolement tant spatial que social. Le monde clos et les conditions de vie dans les communes consolident les structures patriarcales et contribuent au maintien de la division hiérarchique des tâches selon le sexe et à l'enfermement des femmes aux rôles traditionnels et à un statut inférieur, privées d'accès aux biens symboliques, comme l'éducation. Or ces contraintes sociales s'exercent médiatisées par le poids de la religion musulmane, voire même de ses versions les plus strictes. On peut donc dire que c'est l'isolement, le retard socioéconomique, le niveau éducatif très bas, bref le contexte social, qui rend la religion si puissante dans la régulation des pratiques individuelles. Un tel contexte favorise une conception du monde qui est conservatrice et résistante au changement social. Notons que dans des conditions socioéconomiques analogues, celles de la Grèce rurale des années '50 et '60, on observe les mêmes attitudes face à l'éducation des filles.

L'infléchissement des résistances à la scolarisation des filles, même parmi les fractions les plus défavorisées de la minorité, renvoie à la transformation du caractère clos des communautés locales. L'ouverture progressive au monde « extérieur », à savoir la réalité sociale de la Grèce actuelle, est associée aux phénomènes de mobilité géographique observables à partir des années '80, dont les formes sont diverses: émigration vers des pays étrangers, notamment la Turquie et l'Allemagne¹⁷, migration vers le reste de la Grèce ou déplacement à l'intérieur de la région de Thrace vers les zones urbaines ou périurbaines. Il s'agit d'un exode rural retardé par rapport au reste de la société grecque, qui marque par plusieurs aspects une période de transition à la modernité.

¹⁷ L'émigration vers la Turquie est beaucoup plus ancienne et plus directement liée aux facteurs politiques (Akgönül 1999:156)

Les changements sont visibles au niveau des structures familiales (le modèle de la famille restreinte s'établit progressivement) mais aussi à celui du système de valeurs, notamment en ce qui concerne le statut social des femmes. Un nouveau modèle de femme tend à se former parmi les plus jeunes générations, et l'éducation en constitue un des fondements essentiels. Selon notre recherche, les membres de la minorité, surtout les femmes, interprètent leurs choix et leurs aspirations par rapport à l'opposition « moderne – traditionnel ». Cette dimension de modernité est un élément central de l'image de soi collectif revendiqué. Dans ce cadre l'éducation devient une priorité des familles, considérée comme préalable à tout projet d'amélioration des conditions de vie.

Pour conclure

L'éducation de la minorité musulmane de Thrace, au lieu de créer des conditions d'intégration de ce groupe au sein de la société grecque, a pendant longtemps contribué à sa ségrégation et à son exclusion sociale. Le paradoxe apparent d'une institution scolaire qui annule elle-même ses fonctions éducatives ne peut s'expliquer que par rapport aux spécificités politiques de la question, notamment le fait que l'éducation a constitué un champ de conflits entre les politiques nationalistes adversaires de la Grèce et de la Turquie. Pendant des décennies, les autorités grecques ont substitué le but de contrôle politique et idéologique de cette population à l'objectif de son intégration sociale. L'infléchissement de la politique discriminatoire à l'égard de la minorité à partir des années '90 a déclenché une forte dynamique de changements à plusieurs niveaux. Dans le cadre de cet article nous avons voulu explorer la signification des changements au champ éducatif et surtout l'interdépendance entre leurs composantes politiques et sociales.

L'exclusion scolaire des membres de la minorité musulmane a été analysée comme l'effet combiné de mesures de discrimination et d'inégalités sociales. Selon une interprétation stéréotypée courante qui légitime les inégalités sociales, l'abandon scolaire massif des élèves musulmans est attribué au refus prétendu de ce groupe de s'intégrer à la société grecque ou à la non reconnaissance de la valeur de l'éducation. Or il est bien connu que les mécanismes d'élimination et

de sélection sociale sont souvent masqués derrière des processus d'auto-exclusion (Bourdieu, 1970). La valeur de l'éducation n'est pas univoque pour tous les groupes sociaux. Elle dépend du rapport de proximité ou de distance à l'institution scolaire, mais aussi des chances inégales d'accès aux biens, réels ou symboliques, que l'éducation peut procurer. Dans des conditions où les possibilités de mobilité sociale étaient minimales pour les membres de la minorité, l'école ne pourrait avoir qu'une place marginale dans leurs projets de vie. À partir du moment où les perspectives sociales s'ouvrent progressivement, se modifient également leurs attitudes face à l'éducation. Les aspirations éducatives des familles, de plus en plus élevées, s'inscrivent dans des projets de changement de statut social, désormais réalisables. Dans la période actuelle la minorité cherche donc à redéfinir son rapport à l'éducation et, par conséquent, sa place dans la société grecque.

Il s'agit d'une période de mutations où les tendances se désignent clairement, tout comme les ambivalences et les contradictions. Le clivage et la hiérarchie interne des institutions scolaires destinés à la minorité obligent ses membres à faire de choix coûteux en termes symboliques. Tout se passe comme si la formation de l'identité ethnique et les aspirations sociales étaient des objectifs opposés. L'enseignement public grécophone ouvre des perspectives d'intégration sociale, mais représente une menace d'assimilation. L'enseignement bilingue spécifique à la minorité protège l'identité ethnique, mais maintient la séparation. Les écoles de minorité sont des écoles à part qui consolident les conditions de ghettoïsation. La question est donc ouverte à savoir comment lever cette contradiction au sein d'une école unique pour tous, qui respecte les différences culturelles et ethniques et surtout lutte contre les inégalités sociales.

Références bibliographiques

- AKGÖNÜL, S. (1999). *Une communauté, deux états : la minorité turcomusulmane de Thrace occidentale*, Istanbul : ISIS.
- ANAGNOSTOU, D., & TRIANDAFYLLIDOU, A. (2007). *Regions, minorities and European integration : A case study on Muslims in Western Thrace*. Greece, Athènes : ELIAMEP.
- ANTHIAS, F. (2001). The Concept of 'Social Division' and Theorising Social Stratification : Looking at Ethnicity and Class, *Sociology*, vol. 35, 4.
- ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres : Verson.
- ASKOUNI, N. (2006). *L'éducation de la minorité en Thrace : de la marginalité à la perspective d'intégration sociale*. Athènes : Alexandria (en grec).
- ASKOUNI, N., & PLEXOUSSAKI, E. (2010). Enquête auprès des familles appartenant à une minorité. Conflits politiques, distance culturelle et questions de méthode, in Tillard, B., & Robin, M. (dir.). *La recherche au domicile des familles. Démarche et savoir-faire*. Paris : L'Harmattan.
- BALL, S., & VINCENT, C. (2001). New Class Relations in Education: the Strategies of the 'Fearful' Middle Classes, in Demain, J. (ed.), *Sociology of Education Today*. Hampshire : Palgrave.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BRADLEY, H. (1996). *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Cambridge : Polity Press.
- CHARTIER, A.M., & COTONNEC, A. (1989). Tsiganes-école : le malentendu, in Williams, P. *Tsiganes : Identité, Evolution*. Paris : Syros.
- DALÈGRE, J. (1997). *La Thrace grecque. Populations et territoire*. Paris : L'Harmattan.
- DRAGONAS, Th., & FRANGOUDAKI, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace, *Islam and Christian-Muslim Relations*, vol. 17, 1.

- DRAGONAS, Th., & FRANGOUDAKI, A. (dir.) (2008). *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio (en grec).
- FRANGOUDAKI, A. (1997). Les conséquences politiques de la présentation a-historique de la nation grecque, in Frangoudaki, A., & Dragona, Th. (dir.), '*Qu'est-ce que c'est notre patrie?*' *Ethnocentrisme et éducation*. Athènes : Alexandria (en grec).
- FRANGOUDAKI, A., (2008). La Thrace change : Commentaire sur les perspectives et les obstacles, in Dragonas, Th., & Frangoudaki, A. (dir), *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio (en grec).
- GELLNER, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford : Basil Blackwell.
- GLASMAN, D., & OEUVRARD, D. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- K.E.M.O. (2001). *Altérité linguistique en Grèce*, Athènes : Alexandria (en grec).
- KOSTOPOULOS, T. (2003). Counting the "Other": Official Census and Classified Statistics in Greece (1830-2001). *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 5.
- LADSON-BILLINGS, G., & GILLBORN, D. (eds) (2004). *Multicultural Education*. Londres : RoutledgeFalmer.
- LAPEYRONNIE, D. (1993). *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*. Paris : PUF.
- NOIRIEL, G. (2006). "Color blindness" et construction des identités dans l'espace public français, in Fassin, D., & Fassin, E. *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.
- NORDMAN, Ch. (dir.) (2004). *Le foulard islamique en question*. Paris : Editions Amsterdam.
- NOTARAS, A. (2008). Pratiques éducatives et dilemmes identitaires de la minorité de Thrace. Le cas de Xanthi, *Epitheorissi Koinonikon Ereunon* [Revue de Recherches Sociales], vol. 128.
- OBERTI, M., & PRÉTECEILLE, E. (2003). *Les classes moyennes dans la ségrégation sociale. Le cas de la métropole parisienne*. Paris : OSC.

- PAPATHEOPHILOU, R., & VOSNIADOU, S. (dir.) (1998). *L'abandon scolaire*. Athènes : Gutenberg (en grec).
- PARSONS, C., CASTLE, F., HOWLETT, K., & WORRALL, J. (1996). *Exclusion from School. The Public Cost*. Londres : Commission for Racial Equality.
- PLEXOUSSAKI, E. (2005). Choix éducatifs d'une minorité "musulmane". Entre la Crète et la Turquie, *Ethnologie Française*, XXXV, 2.
- SELLA-MAZI, E. (1999). *La minorité musulmane turcophone de Grèce : approche sociolinguistique d'une communauté bilingue*. Corfou : Trochalia.
- SCHNAPPER, D. (1998). *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- TARDIF, J., & PRESSEAU, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents, *Revue Française de Pédagogie*, 130.
- TROUBETA, S. (2001). *Construire des identités pour les musulmans en Thrace. L'exemple des Pomaks et des Tsiganes*. Athènes : Kritiki-KEMO (en grec).
- TROUBETA, S. (2003). "Minorisation" and "Ethnicisation" in Greek Society : Comparative Perspectives on Muslim Immigrants and the Thracian Muslim Minority", *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 5.
- TSIBIRIDOU, F. (2000). *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discours ethnique et pratiques socioculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- TSITSELIKIS, K. (2007). The Pending Modernisation of Islam in Greece : From Millet to Minority Status, *Südosteuropa*, 55, 4.
- VAN ZANTEN, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne ; défection, prise de parole et évitement de la mixité, in Lagrange, H. (dir.) *La cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. Paris: Presses Universitaires de France.

Écoles chiites et écoles catholiques au Liban : enseignement et affirmation identitaire dans une société plurale

Catherine Le Thomas ¹
IEP Paris,
France

RÉSUMÉ

Tandis que les écoles catholiques, qui représentent près d'un tiers des élèves de l'enseignement privé, semblent avoir atteint un point de saturation au Liban, les écoles de la communauté chiite se développent rapidement depuis une ou deux décennies. Moins expérimentées, en nombre encore limité, réparties entre réseaux concurrents, ces écoles accueillent aussi un public très homogène sur le plan confessionnel, reflet de leur implantation géographique et des valeurs religieuses, voire politiques, qu'elles véhiculent. Les écoles catholiques doivent néanmoins compter désormais avec ce nouvel acteur éducatif des régions à majorité chiite, qui a en partie acclimaté leur modèle.

ABSTRACT

The catholic schools in Lebanon provide with schooling for nearly one third of the Lebanese pupils but seem to have reached saturation point, whereas new schools have been rapidly developing in the Shiite community for one or two decades. Though less experimented, still limited in number and managed by competing groups, these new schools have sometimes begun to emulate the catholic model in the shiite-dominated areas. Their audience remains limited to the shiite community, due to the religious and sometimes political values they instil, and because of their relative lack of prestige and experience ; they nevertheless have a strong potential for development.

Au terme de l'article 10 de la constitution libanaise, chacune des 18 communautés confessionnelles au Liban a le droit d'ouvrir ses propres écoles. La plupart des communautés disposent en conséquence d'un ou plusieurs réseaux, plus ou moins liés à des

1 doctorante, science politique, IEP, Paris, France.

groupes religieux ou politiques, chargés de reproduire le groupe et de l'éduquer dans un contexte où le système public ne jouit que de peu de crédit. Au sein de la communauté druze, l'association al-'Irfân assume cette tâche depuis 1971 ; chez les sunnites, le réseau des écoles Maqâsed, depuis 1878, ou beaucoup plus récemment les écoles Machârî', al-Imân et Harîrî se chargent d'assurer l'éducation du groupe. Le modèle implicite au Liban reste néanmoins celui des écoles catholiques et de leur imposant réseau de près de 300 complexes scolaires², qui se distinguent par leur ancienneté, leur niveau et un certain élitisme. Les chiïtes quant à eux ont longtemps fréquenté les établissements d'autres communautés et surtout le système public, reflet de leur situation périphérique dans un système sociopolitique dont ils étaient le parent pauvre, jusque dans les années 1970.

Depuis deux ou trois décennies toutefois, des écoles liées à cette communauté, par les références affichées et les valeurs cultivées, s'imposent de plus en plus fréquemment au regard du visiteur lorsqu'il parcourt les régions à majorité chiïte au Liban³. A ce jour, nous avons pu recenser environ 90 écoles générales et techniques associatives rattachées à la communauté, regroupant plus de 60 000 élèves, de la maternelle à la terminale. Clairement identifiables, la majorité des écoles du corpus dépendent de réseaux notoirement liés à un parti ou un leader religieux. Cinq mouvances principales se partagent ce champ émergent des écoles dites « chiïtes » : les écoles al-Mahdî du Hezbollah (13500 élèves en 2005), ainsi que les écoles al-Mustafâ (8300 élèves) et al-Imdâd (3500 élèves), qui gravitent dans la mouvance du parti ; les écoles Amal al-Tarbawiyya (12000 élèves) qui suivent le parti Amal, et les écoles Mabarrât (16800 élèves) du leader religieux Mohammed Hussein Fadlallah⁴. Bien que ces écoles se disent rarement « chiïtes »⁵, les portraits et symboles déployés dans ces

2 Entretien avec le père Marwân Tâbet, secrétaire général des écoles catholiques au Liban, novembre 2007.

3 C'est-à-dire le Liban-Sud, la Bekaa du Nord et la Banlieue Sud de Beyrouth (*dâhiyya*), principalement.

4 Ces chiffres ont été collectés lors d'une enquête de terrain menée auprès des différents groupes concernés en 2005-2006. L'association des Mabarrât a ouvert sa première école en 1978, celle des écoles al-Mustafâ en 1984, Amal al-Tarbawiyya en 1990, al-Imdâd en 1992, et al-Mahdî en 1993.

5 Ils préfèrent le terme « écoles islamiques », d'une part parce que les chiïtes se considèrent comme les dépositaires du véritable Islam, d'autre part parce que

établissements sont autant de signes identificateurs à cet égard, tout comme l'ambiance générale et les pratiques de socialisation religieuse et politique privilégiées ; la représentation que les autres se font d'une école joue aussi dans le processus d'étiquetage d'une école comme confessionnelle ou non, d'autant que l'on a généralement affaire à de grands complexes, très visibles, sur les plans architectural et social. D'autres associations confessionnelles d'envergure plus modeste existent à côté de ces grands groupes, tout comme un grand nombre d'écoles de particuliers à but lucratif, et à caractère confessionnel généralement –mais pas toujours– moins marqué. L'ensemble participe d'un phénomène global de cristallisation communautaire chiite (Beydoun, 2003), c'est-à-dire de politisation et de structuration institutionnelle de l'identité communautaire, amorcée de longue date⁶, mais relancée par la guerre et les replis identitaires qu'elle a occasionnés, et en cours de redéfinition depuis le retrait syrien d'avril 2005.

Cette institutionnalisation de la communauté représente à bien des égards un rattrapage par rapport à d'autres groupes organisés plus précocement. Le dynamisme social et institutionnel de la communauté chiite aujourd'hui équivaut en fait à celui des maronites au milieu du XIX^{ème} siècle⁷, époque à laquelle les écoles catholiques avaient connu un essor particulièrement vigoureux. Acteur principal de ce mouvement à l'heure actuelle, le Hezbollah exerce une influence directe ou indirecte sur des dizaines d'écoles dépendant d'associations diverses, ou de particuliers à qui il a en quelque sorte « sous-traité » son action éducative. On pourrait y voir un paradoxe, puisque le parti a toujours récusé le confessionnalisme du système libanais et l'approche communautaire qu'il entraîne. Néanmoins, la logique même du système pousse les partis à se poser en représentants des communautés dont ils émanent, et à endosser le statut d'interlocuteur du groupe communautaire vis-à-vis de l'État : groupe au bénéfice duquel ils sont poussés à travailler, tant les frontières communautaires correspondent aussi à celles des

l'affiliation religieuse est plus légitime que la référence communautaire, trop entachée de « sectarisme ».

⁶ On peut la faire remonter à 1926, lorsque la constitution mandataire assure une existence légale et juridique à la communauté chiite et instaure les tribunaux de rite jaafarite.

⁷ *Al-Safir*, 12 octobre 2005.

mobilisations sociopolitiques et représentent le cadre pertinent de l'action au Liban. Le Hezbollah n'échappe pas à la tendance générale à cet égard.

A partir de l'observation de ces phénomènes, l'étude ici proposée repose sur un travail de terrain réalisé entre 2005 et 2007 dans les trois régions à forte majorité chiite du Liban. Partant de la constatation du développement des écoles chiites et de leur cohabitation avec les écoles catholiques plus anciennes dans ces régions, on essaiera de comprendre les rapports entre ces deux groupes : peut-on parler de rencontre entre deux (sous-)systèmes ou plutôt de transfert partiel de l'un à l'autre ? Comment chacun d'entre eux s'insère-t-il dans son environnement, entre la symbiose et l'adaptation ? Surtout, en quoi les nouveaux réseaux scolaires chiites sont-ils représentatifs des dynamiques sociales et communautaires actuelles au Liban, et du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) d'un système dit « consociatif » (Lijphart, 1977) qui favorise l'institutionnalisation des différentes communautés ?

Au sein de l'ensemble des écoles catholiques, on a retenu la congrégation des Saints Cœurs⁸, qui possède 42 écoles regroupant 30 000 élèves, et celle des Filles de la Charité⁹, qui scolarise 12000 élèves dans une vingtaine de complexes scolaires¹⁰. Notons à titre de comparaison que les établissements al-Mahdî scolarisent 13500 élèves dans 14 complexes, et ceux d'Amal, 12000 élèves dans seulement 8 complexes : on est donc frappé par la grande taille des complexes scolaires chiites, en comparaison de ceux des sœurs ; plus récents, adaptés à un environnement périurbain, ces structures répondent en effet à des exigences économiques et démographiques nouvelles. A la différence des groupes chiites, les deux congrégations religieuses catholiques retenues, qui forment respectivement le premier et le troisième groupe des écoles catholiques en termes de nombre d'établissements gérés, ont ouvert des écoles dans la plupart des régions libanaises, dont les régions à majorité chiite : au Sud et dans la Bekaa pour les Saints Cœurs, en banlieue Sud de Beyrouth pour les Filles de la Charité. On y ajoutera la Congrégation des Missionnaires

8 Cette congrégation fut fondée par les Jésuites en 1853, à partir de deux groupes de jeunes libanaises laïques enseignantes.

9 La congrégation s'est implantée au Liban en 1852, à l'appel du consul de France.

10 Entretien, directrice du Bureau Pédagogique des Filles de la Charité, juin 2007.

Libanais, créée officiellement en 1865, d'ampleur beaucoup plus modeste, et qui gère notamment l'établissement Qadmûs à Tyr¹¹. Ces trois groupes ont été retenus pour leur bonne implantation dans les régions qui nous importent ici, les seules où une comparaison entre écoles des confessions catholique et chiite puisse s'effectuer, étant donnée l'absence d'implantation des écoles de la communauté chiite en région chrétienne, hormis quelques rares exceptions¹².

Toutes les écoles ici citées suivent les programmes officiels libanais et préparent aux examens officiels du brevet ou du baccalauréat ; l'État exerce donc, par le truchement des examens, un contrôle de facto sur ces établissements. Néanmoins, l'imprécision de certains programmes et leur ancienneté - en histoire notamment- la possibilité pour chaque école d'enseigner sa propre conception de la religion pendant les heures consacrées à cette matière, le peu de contrôle exercé sur la pédagogie, sans compter l'importance des activités parascolaires : tout ces éléments laissent une grande marge de manœuvre à chaque réseau pour diffuser sa propre conception de l'enseignement et renforcer le sentiment d'appartenance au groupe communautaire ou infra-communautaire.

Prestige des écoles catholiques, ambitions des jeunes écoles chiites

Au début du XX^{ème} siècle, les écoles catholiques accueillait plus des trois quarts des effectifs scolarisés au Liban et en 1939, encore environ la moitié (Abou Rjaily, 1981). Si ce taux a sensiblement baissé dans les décennies suivantes du fait de l'expansion de l'enseignement public, les écoles catholiques du Liban scolarisaient néanmoins toujours près de 30% des élèves à la fin des années 1990, contre 34% pour l'école publique et 36% pour les différentes écoles privées restantes (musulmanes, chrétiennes et laïques)¹³. Alors que le public des nouvelles écoles de la communauté chiite est quasi exclusivement

11 Cette congrégation ne gère que deux établissements, l'autre se trouvant à Jounieh au nord de Beyrouth.

12 Réseau al-Imdâd, dans le Kesrawân et à Batrûn.

13 Site internet <http://www.opuslibani.org.lb/liban/Dos004.htm> ; le bulletin statistique du CRDP donne la proportion de 38,5% d'élèves dans le public pour 2002-2003.

de confession chiite, 23% des élèves des écoles catholiques sont musulmans¹⁴ : ces établissements possèdent donc une solide tradition d'ouverture pluriconmunautaire. C'est que les écoles catholiques sont davantage perçues comme des écoles d'excellence que comme des écoles confessionnelles proprement dites, aux yeux de la plupart des Libanais, et qu'elles attirent avant tout par leur niveau. Les leaders politiques et culturels du pays sortent, pour la majorité d'entre eux, des écoles des sœurs, même si ce monopole de la formation des élites se voit aujourd'hui remis en question. Leur spécialisation en langue française, tout particulièrement, doit composer à l'heure actuelle avec une demande très forte pour l'anglais, langue de la mondialisation et des affaires. Dans la plupart des écoles chiïtes ici considérées d'ailleurs, l'anglais prédomine nettement ; proportion généralement inversée dans les écoles catholiques, où cependant une place croissante est désormais accordée à la langue de Shakespeare.

Alors que le champ des écoles chiïtes se caractérise par une absence quasi-totale de coordination entre les différents réseaux qui le composent, le champ des écoles catholiques se distingue par sa forte structuration : les différentes congrégations sont en effet regroupées sous la houlette d'un Secrétariat Général, fondé au début des années 1950 et membre de l'Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC). Voulu ou non, l'éclatement des écoles de la communauté chiïte rend a contrario leur présence peu lisible au sein du paysage éducatif libanais, et remet en cause l'existence même d'un groupe actif répondant à ce label. Si on peut sans doute y voir un effet de la jeunesse de ces réseaux, il convient aussi d'y lire un reflet de la dispersion de la communauté politico-religieuse elle-même, fragmentée entre des allégeances diverses : sur le plan religieux, Mohammed Hussein Fadlallah, l'une des principales figures de la scène chiïte libanaise, et qui gère les écoles Mabarrât, s'est ainsi posé en marja' (référence religieuse) d'une partie de la communauté en 1995, face au marja' iranien Khamenei que suivent la majorité des partisans du Hezbollah. Les tenants du mouvement Amal, quant à eux, préfèrent se placer dans la lignée de l'Irakien Sistani. Si ces divisions n'ont rien d'étanche ni de systématique (certains militants du Hezbollah suivent Fadlallah), elles dessinent néanmoins diverses

14 Entretien, secrétariat des écoles catholiques au Liban, novembre 2007.

configurations politico-religieuses, mais aussi financières, qui favorisent l'autonomie de chaque mouvance. L'inscription de certains réseaux d'écoles directement dans le sillage de partis politiques, et les différents modes d'articulation à l'État qui s'ensuivent, ne favorisent pas non plus l'émergence d'un consensus, même si les liens informels et les relations humaines sont fréquentes.

Les écoles catholiques paraissent avoir atteint aujourd'hui un point de saturation, leur nombre ayant même tendance à diminuer légèrement¹⁵. Obéré par des difficultés financières que ne semblent pas connaître les plus grandes écoles des réseaux chiites qui disposent de sources de financement plus variées, le devenir des écoles catholiques s'avère relativement problématique¹⁶, même si leur réputation et leur expérience leur assurent encore une nette prédominance. A contrario, les établissements de la communauté chiite jouissent de la perception d'une partie des « impôts religieux » (huqûq char'iyya) versés par les fidèles à leur marja', et dont une fraction revient aux institutions caritatives et sociales agréées par ce dernier. Ces réseaux scolaires bénéficient aussi souvent de dons libres des fidèles, d'un montant parfois considérable¹⁷. Certaines de ces écoles jouissent des profits d'un waqf (bien de mainmorte) de la communauté. Surtout, le fait que nombre d'écoles dépendent de partis les connecte à un système de flux financiers de type politique, dont l'envergure dépasse souvent le cadre local ou même national : elle atteint la diaspora libanaise en Afrique et l'aire géopolitique syro-iranienne pour le Hezbollah. Ce dernier, duquel dépendent diverses associations sociales, gère enfin indirectement tout un réseau d'entreprises et de commerces, dont les profits peuvent aller à ses structures sociales le cas échéant ; l'association des Mabarrât procède de même. Ces groupes annoncent néanmoins que leurs écoles respectives ont désormais atteint une quasi-autosuffisance et vivent en grande partie des frais de scolarité payés par les élèves, hormis les

15 Le 24 juillet 2000, le quotidien *al-Safir* mentionnait la fermeture de 10 écoles catholiques.

16 Voir la presse à ce sujet, par exemple *al-Nahâr*, 22 juillet 2000. Information confirmée par une responsable des Saints Cœurs, qui s'inquiète des difficultés croissantes des familles à payer les frais de scolarité (entretien, Beyrouth, mai 2007).

17 L'école al-Kawthar (banlieue Sud de Beyrouth) du groupe Mabarrât a ainsi été financée par un chiite koweïtien, l'école de Jueiyya (Liban-Sud) du même réseau par un autre riche ressortissant du Golfe.

fils de martyrs pour lesquels les structures du Hezbollah paient les coûts de scolarité, et les orphelins pris en charge par les Mabarrât gratuitement. S'il est difficile de vérifier de telles assertions, il semble avéré que les écoles chiïtes connaissent plutôt une crise de croissance qu'une crise financière. Il faut prendre en compte aussi, dans l'observation de ces phénomènes, le fait que les écoles catholiques réclament des frais de scolarité généralement élevés, que nombre de parents ont du mal à honorer dans le contexte actuel : d'où un certain repli sur l'école publique ou d'autres écoles privées moins chères. Les écoles islamiques, souvent moins onéreuses (hormis le réseau al-Mustafâ), peuvent s'efforcer d'attirer une clientèle de petite classe moyenne, voire de capter une partie de la clientèle chiïte des écoles catholiques, pour laquelle elles représentent un second choix.

Écoles islamiques et modernité : les écoles des Mabarrât et leurs modèles

L'envergure humaine et financière d'une association comme celle des Mabarrât a de quoi impressionner : elle aurait ainsi dépensé en 2003, uniquement pour les orphelins et les handicapés, près de 7 millions de dollars¹⁸ ; le nombre d'employés des Mabarrât dépasserait de son côté les 2500¹⁹ : envergure institutionnelle devenue comparable, donc, à celle d'une congrégation comme les Saints Cœurs et ses 2650 employés²⁰. Association caritative²¹ (khairiyya), les Mabarrât se présentent comme une « association éthique, au service de toute la société », orphelins bien sûr, mais aussi enfants issus de toutes les classes sociales. Dans ce domaine, elles ont d'ailleurs atteint la taille d'un véritable « empire », et gèrent en particulier l'une des écoles les plus modernes du Liban, al-Kawthar, en banlieue Sud de Beyrouth, qui accueille près de 3000 élèves²².

Si dans les écoles des sœurs, on met traditionnellement l'accent sur l'excellence et la discipline, dans le cas des écoles islamiques les plus favorisées comme al Kawthar, ce sont les valeurs religieuses et

18 *Al-Kifah al-'Arabi*, 8 novembre 2004.

19 Entretien, responsable de la communication aux Mabarrât, octobre 2005.

20 Entretien, directrice du bureau pédagogique des Saints Cœurs, mai 2007.

21 Ce statut exonère notamment de certains impôts.

22 Entretien, directrice de l'école al-Kawthar, décembre 2005.

l'utilisation des technologies et méthodes de pointe qui seront mises en exergue. Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, les Mabarrât se distinguent ainsi par l'existence de la fondation al-Hâdi à Beyrouth, pour enfants handicapés. L'association travaille actuellement à la question de l'intégration de ces enfants dans les classes des écoles classiques, grâce à des aménagements spécifiques. Méthodes et techniques nouvelles pour les enfants à besoins spéciaux, dont les Mabarrât se font les précurseurs au Liban, loin devant les écoles catholiques en ce domaine. Le groupe éducatif est également le premier au Liban à avoir obtenu une norme de type ISO, pour l'école al-Kawthar, et le fait savoir par une active politique de communication. Les Mabarrât semblent donc avoir assimilé une certaine conception de l'éducation prônée par les instances internationales spécialisées, et des techniques de management spécifiques ; elles tentent de s'insérer dans la « société de connaissance²³ », même si les prémisses de cette connaissance sont ici religieuses.

Mondialisation, productivité, performance et piété semblent aux Mabarrât aller tout naturellement de pair, en une sorte d'« éthique chiite de la modernité » ; bien plus que dans les écoles catholiques, cette modernité est portée en étendard, sur un mode relativement offensif et en conformité avec une approche qui se veut elle-même progressiste de la religion (Deeb, 2006). On retrouve la même insistance, au moins dans le discours, sur la modernité et ses techniques dans les autres réseaux islamiques chiites, sans préjuger de leur niveau, au demeurant fort variable. Puisqu'elles n'ont pas d'expérience sur laquelle s'appuyer, ces écoles ont choisi, avec plus ou moins de succès selon le groupe dont elles dépendent, de jouer la carte d'une certaine modernité dans l'approche pédagogique, Cette stratégie s'accompagne souvent d'une excellente politique de communication – visuelle, radiophonique, télévisuelle, ou encore sur internet.

Cette adoption résolue des techniques avancées et souvent d'origine occidentale se conjugue avec un refus de l'assimilation de certaines valeurs associées en Europe ou aux Etats-Unis avec la modernité : sécularisation, individualisme, mœurs plus libérales....Aussi la

23 Rapport du PNUD sur le développement humain dans le monde arabe, 2003.

« nahda (renaissance) éducative » que l'on peut observer chez les chiïtes à l'heure actuelle correspond-elle, pour reprendre un débat relatif à la Nahda à la fin du XIX^{ème} siècle, à une « islamisation de la modernité », tout autant qu'à une modernisation de l'islam : un peu comme à cette époque, l'idée sous-jacente est d'emprunter aux autres, qu'il s'agisse d'occidentaux ou des réseaux catholiques au Liban, les modèles que l'on juge efficaces, sans renoncer à une certaine piété et des règles de type islamiques (elles-mêmes évolutives). Sans doute alors est-il préférable alors de parler de transfert de compétences et de techniques, transfert de cultures pédagogiques aussi, plus que transfert de sens ou de valeurs. Ces transferts peuvent se faire par emprunt à l'échelle internationale, mais aussi par le biais des écoles catholiques, qui ont fourni et fournissent toujours un modèle aux écoles islamiques en de nombreux domaines, de l'organisation pédagogique aux activités parascolaires. Le bureau pédagogique par exemple, en tant qu'outil de planification et de coordination, « invention » des Saints Cœurs, a été repris par la suite par divers groupes, dont les écoles islamiques²⁴. Caractéristique des écoles catholiques, l'alliance entre ambiance générale religieuse et enseignement profane a également intéressé les chiïtes. Depuis longtemps, la vision catholique de l'éducation passe par la célébration des grandes dates du calendrier religieux : Noël, Carême, Pâques, mois de Marie...qui sont autant de temps forts susceptibles de revivifier la communauté. L'organisation d'activités et de structures parascolaires (scouts, tout particulièrement) joue un rôle analogue. Les sunnites déjà avaient repris et adapté ce modèle au sein des écoles Maqâsed. On retrouve aujourd'hui cette même démarche dans les écoles chiïtes où des jours spécifiques comme Achûra, yawm al-Ghadîr, l'anniversaire de la naissance des imâms...donnent lieu à divers types de célébrations. Des groupes de scouts chiïtes ont parallèlement été créés, avatar islamique du modèle mis en place par Baden-Powell. Les enseignants et cadres des écoles islamiques se sont fait les vecteurs de l'inversion du modèle catholique, au sein duquel ils ont souvent été eux-mêmes scolarisés. Aussi peut-on, dans une certaine mesure, parler d'une structure en miroir entre les écoles catholiques et leurs émules chiïtes : iconographie religieuse, fêtes du

24 Entretien, directrice du bureau pédagogique des Saints Cœurs, mai 2007.

calendrier religieux, scouts communautaires : autant d'éléments qui semblent se répondre entre les deux groupes. Les écoles islamiques chiites, à partir de cette trame commune, cherchent désormais à cultiver leur singularité en situant leurs initiatives dans un cadre plus global.

L'enseignement religieux, un analyseur

Dans les écoles de la congrégation des Saints Cœurs, l'enseignement religieux est dispensé à raison de deux heures de catéchèse par semaine, et complété par une messe hebdomadaire. Le manuel de catéchèse utilisé consiste en une série de livrets, silsilat yasû' tariqûnâ (série : Jésus est notre chemin) publiés par l'association elle-même. Les écoles des Filles de la Charité disposent elles aussi de leurs propres manuels, de la maternelle à la 6e ; elles utilisent ensuite le livre des Saints-Cœurs, ou encore ceux que publient certaines universités catholiques du pays. Dans la plupart des écoles islamiques, le manuel de religion couramment utilisé est al-Islâm risâlatunâ, (l'Islam est notre message) publié par l'Association pour l'Enseignement Religieux Islamique, AERI, association fondée en 1974 par un groupe d'oulémas, qui s'est rapprochée du Hezbollah dans les années 1980 et gère également les écoles al-Mustafâ²⁵. Beaucoup plus orienté vers le texte que le manuel des Saints Cœurs abondamment illustré, il s'attache aux notions-clés et aux grandes étapes de la religion chiite, alors que les manuels catholiques privilégient une réflexion plus inductive, à partir de la société actuelle. Dans la plupart des écoles catholiques des régions chiites, l'enseignement religieux a par ailleurs été aménagé en fonction du profil des élèves, de manière pragmatique : dans les établissements de la Sainte Famille, la catéchèse figure dans l'emploi du temps commun, sauf en cas de large majorité musulmane dans l'école, auquel cas le catéchisme a lieu deux fois par semaine avant les cours, pour les quelques chrétiens présents²⁶. Aux Saints Cœurs, on a choisi de proposer un enseignement religieux obligatoire pour les chrétiens et facultatif pour les musulmans ; l'école de Baalbek va jusqu'à proposer un

²⁵ Les cheikhs qui enseignent la religion sont également formés par l'AERI.

²⁶ Entretien, bureau pédagogique des Filles de la Charité, juin 2007.

enseignement religieux islamique adapté à l'identité religieuse de la grande majorité des élèves, en parallèle de la catéchèse. Un enseignant formé par l'AERI l'assure, qui utilise le manuel a-Islâm risâlatunâ. Il semble que cette exception soit due à des pressions du Hezbollah en ce sens dans les années 1980, et à un rapport de forces propre à cette ville.

Dans les écoles islamiques, si l'enseignement religieux n'est dispensé qu'à raison d'une à trois heures par semaine, volume horaire comparable à celui de la catéchèse dans les écoles catholiques, l'accent est mis sur l'ambiance religieuse de l'école, ainsi que sur le renforcement des valeurs islamiques au sein du corps professoral, de manière sans doute plus nette que chez les sœurs²⁷. Au sein de l'association des Mabarrât, l'école est perçue comme un microcosme de la société, avant l'action dans la société grandeur nature : l'activité éducative est bien conforme en cela à la stratégie générale « quiétiste » du sayyed Fadlallah, qui promeut un type d'action par le bas, susceptible de transformer et d'islamiser à terme la société. Dans les écoles de la mouvance Hezbollah, cette islamisation de l'ambiance va de pair avec un soutien explicite à la cause du parti et à la résistance, dont la culture et les martyrs sont valorisés. La création d'une société islamique acquise à la culture de la résistance est alors posée comme objectif, de manière explicite et « englobante », selon un modèle plus prégnant que celui que véhiculent la plupart des écoles catholiques à l'heure actuelle.

Dans ces différents réseaux chiites, la question d'un enseignement religieux pluricommunautaire ne se pose pas, le nombre de chrétiens étant quasi nul. Patente, la congruence entre le public et l'univers de sens proposé ne rend nécessaire aucun processus d'ajustement à cet égard. Force des écoles chiites, cette homogénéité limite néanmoins, à terme, leur rayonnement à l'échelle nationale.

Du côté des élèves et même des enseignants chiites toutefois, un certain nomadisme entre écoles catholiques et écoles islamiques n'est pas rare, au gré des déménagements de la famille et de ses moyens financiers. Un fort pragmatisme domine en matière de choix de l'école, et le niveau prévaut généralement sur l'importance accordée à l'ambiance religieuse. Pour certains parents, l'éducation à l'islam

²⁷ Entretien, siège des Mabarrât, juillet 2004.

relève d'ailleurs beaucoup plus de la socialisation familiale que de l'école. Pour d'autres néanmoins, valeurs islamiques (associées à l'éducation), et connaissances scolaires (assimilées à l'enseignement) sont indissociables et se renforcent mutuellement, et c'est précisément leur alliance – dont les chiites avaient été privés quand ils fréquentaient des instances de socialisation « exogènes » – qui ferait la force de ces nouveaux réseaux d'écoles.

Deux cas d'étude : région de Tyr et banlieue Sud de Beyrouth

Le cas de la région de Tyr est spécifique en ce qu'il offre l'un des rares exemples de net dépassement d'une école catholique par une école islamique. Désormais la bourgeoisie aisée locale envoie ses enfants en priorité dans deux établissements : une école liée à la mission laïque française, et l'école islamique al-Mustafâ de Hûch²⁸, ouverte depuis 1986 et qui accueille aujourd'hui 1250 élèves, de la maternelle à la terminale²⁹. L'école Qadmûs, elle, qui a ouvert en 1960 sous l'égide des Frères missionnaires libanais³⁰, ne scolarise plus que 644 élèves en 2006, contre 2300 au milieu des années 1990, et 5000 élèves avant l'invasion israélienne de 1982³¹. Si les élèves de Qadmûs viennent de milieux moyens ou aisés, et poursuivent généralement leurs études dans des universités prestigieuses de Beyrouth, ceux de Mustafâ viendraient de milieux plus aisés encore, et à cet égard le réseau se singularise dans le paysage des écoles chiites³². A Mustafâ, les frais de scolarité s'élèvent en effet à près de 1700 \$ par élève et par an au niveau complémentaire, soit un montant légèrement supérieur aux frais demandés à Qadmûs. Un rapport, commandé par la direction de Qadmûs pour tenter de comprendre et pallier l'hémorragie d'élèves, préconise dans ses conclusions une baisse des

28 Entretien, Centre Culturel Français de Tyr, novembre 2005, et entretien, directeur de l'école Qadmûs, Tyr, décembre 2006.

29 Entretien, directeur de l'école al Mustafâ, Tyr, novembre 2005.

30 Le bâtiment de l'école fut donné en tant que *waqf* par un particulier à la congrégation.

31 Entretien, direction de l'école Qadmûs, novembre 2006, et *Dalîl al-Madâris fi Lubnân, 2003-2004*, CRDP, Beyrouth.

32 Entretien école Qadmûs, décembre 2006. Propos confirmés par le comptable de l'école al-Mustafâ de Tyr.

coûts pour les familles et la recherche de fonds d'aide en compensation. Il souligne l'importance des langues, ainsi que la nécessité d'avoir recours à un spécialiste des relations publiques pour améliorer l'image et la connaissance de l'école à l'extérieur. D'implantation ancienne dans la région de Tyr, les écoles catholiques doivent donc composer avec les évolutions en cours et la concurrence, et s'efforcent de maintenir leur statut menacé.

Dans la banlieue Sud de Beyrouth, l'enseignement catholique a presque disparu avec les bouleversements sociodémographiques liés à la guerre, hormis une notable exception : l'école de la Charité de Mraijeh, détruite pendant la guerre civile, rouverte en 2001, dans ce qui est devenu aujourd'hui une « terre de mission scolaire » pour la congrégation des Filles de la Charité. L'écrasante majorité de la population de l'école est désormais chiite, reflet de la nouvelle composition démographique de cette région dominée politiquement par le Hezbollah. Si placer son enfant à l'école de la Charité signifie parfois se démarquer de l'ambiance de piété chiite sur le modèle Hezbollah qui règne dans la banlieue Sud, c'est encore parce que le parti l'accepte : la banlieue sud de Beyrouth est en effet perçue comme fief du Hezbollah, non comme territoire neutre au sein de l'État libanais. La sœur directrice elle-même apprécie grandement la protection dont elle bénéficie de la part du parti pour son établissement : rondes autour de l'école, proposition d'aide en cas de problème, etc. Elle a dû en contrepartie composer avec l'interdiction du port du voile dans l'école, qu'elle tente pourtant de maintenir. Tributaire du contexte politique et des relations interconfessionnelles, cette politique de bon voisinage n'a rien d'exceptionnel dans le paysage libanais, malgré son aspect de précarité potentielle ; qui plus est, des militants du Hezbollah eux-mêmes, attirés par le niveau, peuvent faire le choix de l'école des sœurs pour leurs enfants.

Au-delà de cet exemple singulier, dans la banlieue sud de Beyrouth, ce sont surtout les écoles islamiques qui ont fleuri ces dernières années, que ce soit sous formes d'écoles de particuliers ou de grands complexes scolaires dépendant d'un parti ou d'un leader religieux. Dans la municipalité de Burj al-Barajnah, l'une des quatre qui composent la dâhiyya, on ne trouve aucune école catholique associative, mais pas moins de 50 écoles privées pour 300 000

habitants³³, à côté des 16 écoles publiques. Les grands complexes scolaires islamiques al-Kawthar (Mabarrât), Hasan Qasîr (Amal al-Tarbawiyya) et Châhid (al-Mahdî) sont tous situés sur le territoire de Burj al-Barajnah, tout comme un grand nombre de petites associations ou d'établissements privés individuels. Ces derniers se sont développés dans un contexte de pénurie d'écoles dans cette région, au contraire de la situation qui prévalait dans certaines zones chrétiennes de la montagne, où la présence importante d'écoles de sœurs dès le XIXe siècle a eu un effet d'éviction sur les petites écoles privées. Souvent d'un niveau médiocre, parfois subventionnées par l'État, la plupart sont à but lucratif ; certaines adoptent une identité confessionnelle chiite bien nette, renforçant de la sorte l'impression de « chiitisation » du sous-système éducatif des régions chiites.

Autrefois marqué par la prédominance des écoles publiques et de quelques écoles chrétiennes, le paysage scolaire en région chiite s'est donc bien étoffé ; étant donné la demande et les besoins encore existants en l'absence d'un enseignement public de qualité, on peut prévoir que ce développement d'un nouveau système éducatif au sein de la communauté chiite se poursuivra dans les années à venir. Pour l'instant, l'ouverture aux différentes communautés manque aux écoles islamiques pour élargir réellement leur rayon d'action. L'adhésion à des principes religieux et/ou politiques stricts ne favorise pas une évolution en ce sens pour les plus grands réseaux du groupe, et est plutôt de nature à renforcer le compartimentage de la société libanaise, déjà relativement poussé. Comme souvent au Liban, une observation fine, en fonction de la configuration locale, est nécessaire avant de tirer des conclusions qui pourraient s'avérer hâtives. Quoiqu'il en soit, la communauté chiite est en passe de devenir un acteur de poids dans le champ éducatif, avec lequel les politiques publiques et privées d'éducation doivent compter.

33 Informations fournies par la municipalité de Burj al-Barajnah, décembre 2006.

Références bibliographiques

- AL-AMINE, A., (1994). *Al-Ta'lim fi Lubnân, Zawâya wa Machâhid*, [L'enseignement au Liban : scènes et angles de vue]. Beyrouth : Dar al-Jedîd.
- AL-AMINE, A., & WEHBE, N. (1980). *Système d'enseignement et division sociale au Liban*. Paris : Le Sycomore.
- BASHSHUR, M. (éd) (1999). *Al Dawla wa al-Ta'ûim fi Lubnân* [l'État et l'enseignement au Liban]. Beyrouth : Comité libanais pour les sciences de l'éducation.
- BEYDOUN, A. (2003). A Note on Confessionalism, in HANF, Th., & SALAM, N. (dir.), *Lebanon in Limbo, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft*, p. 75-86.
- Dalîl al-Madâris fi Lubnân, 2003-2004, [Guide des écoles au Liban, 2003-2004], 2004, Beyrouth, CRDP.
- DEEB, L. (2006). *An enchanted Modern ; Gender and Public Piety in Shi'i Lebanon*. Princeton, Université.
- HANF, Th. (1984). The Political Function of the Educational System in Culturally Segmented States, *Zeitschrift für erziehungs-und sozialwissenschaftliche Forschung*, p. 281-299.
- LE THOMAS, C. (2007). La situation des chiïtes dans le système d'enseignement libanais : un cas de cristallisation communautaire ». *Altermed*. Paris, no 1.
- LIJPHART, A. (1977). *Democracy in Plural Societies, a Comparative Exploration*. Yale.
- SALAM, N. (éd) (2004). *Khayarât li Lubnân* [options pour le Liban]. Beyrouth : Dar al-Nahâr.
- WALLS, H. D., (éd) (1990). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : Unesco.

Les politiques éducatives à l'égard de l'interculturalité à l'épreuve des conservatismes nationalistes et religieux

Un regard sur le Québec et les États-Unis (New Jersey)

Hugo Rangel ¹

Université du Québec à Montréal,
Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article propose une étude comparative entre le Québec et le New Jersey (USA). Ces deux entités montrent les limites et les contradictions de la dynamique nationale autour de l'éducation et l'interculturalité. Cette analyse montre que bien qu'il s'agisse de deux réalités fort différentes, les écoles ont à composer avec des contraintes liées à diverses formes de conservatismes. Ces conservatismes sont axés sur des discours nationalistes ou religieux. On centre l'étude sur trois types de politiques éducatives : a) éducation à domicile et écoles à charte; b) politique linguistique et c) curriculum. On propose ici une analyse transversale et comparée de ces trois types de politiques permettant de repérer les conceptions des rapports culturels et les stratégies développées dans le milieu éducatif.

Cette étude offre un aperçu d'une part du contexte sociopolitique et institutionnel dans lequel se vit la diversité pour l'éducation de base (primaire et secondaire). D'autre part les différentes dimensions dans lesquelles l'interculturalisme abordé.

ABSTRACT

This paper develops a comparative study between Quebec and New Jersey (USA). These two examples demonstrates the limits and contradictions of national policies and dynamics towards education and interculturalism. The analysis shows that even if contexts are very specific and different each from another, schools tend to be confronted to somehow similar forms of

¹ PhD, Université du Québec à Montréal (UQAM)

conservatism. These conservatisms are mainly based on nationalist or religious discourses. The study is oriented toward three types of educational policies : a) homeschooling and chartered schools ; b) linguistic policies c) curriculum. The article proposes a transversal and comparative analysis of the three types of policies in order to distinguish conceptions and cultural relationships and strategies which are developed in educational contexts.

« ...j'estime tous les hommes comme mes compatriotes, et
embrasse un Polonais
comme un Français, postposant cette liaison nationale à
l'universelle et commune. »
Montaigne

Problématique

En Amérique du nord, comme dans l'ensemble des pays industrialisés, les migrations représentent des défis sociaux importants. La vie harmonieuse des différentes cultures, religions et langues est sans doute le but majeur des gouvernements, des acteurs économiques et des sociétés dites d'accueil, notamment les populations migrantes. Pourtant, la problématique émergeant des médias, des partis et de la classe politique de même que du milieu académique est la remise en question des migrations, de leur contribution à l'économie, à l'identité nationale et à la cohésion sociale. Nous identifions cette problématique comme un produit d'une complexe évolution de différentes formes de conservatisme. Par exemple, nous connaissons les mouvements xénophobes partout en Europe, dans les pays industrialisés et même dans d'autres régions comme les pays de l'Est. Ceci est un enjeu sociétal de taille, ainsi qu'un défi académique et politique majeur. Certes, il est indéniable que la mise en place d'une politique ou stratégie pour intégrer les immigrants n'est pas exempte de problèmes. Nous faisons plutôt référence à une mouvance internationale, auparavant circonscrite à des groupuscules radicaux, mais qui dorénavant prend place dans divers domaines de l'organisation sociale et de la vie quotidienne. Son pouvoir est tel que parfois elle arrive à façonner les politiques de migration, les programmes sociaux, etc . Quant aux politiques éducatives, déjà aux prises avec des contraintes diverses d'ordre économique dans le contexte de la globalisation, elles vivent

maintenant sous les pressions des mouvements conservateurs au sujet de l'intégration des migrants.

Le conservatisme est un mouvement en importante croissance en Amérique du nord. Dale (1989) identifiait les politiques de Thatcher comme « modernisation conservatrice ». Celles-ci, sur le plan éducatif cherchait une intervention minimale de l'état et le transfert des diverses activités au marché, voire la privatisation des programmes. Basé sur ce concept, Apple (2001) a identifié de puissants groupes conservateurs menant des mouvements rétrogrades et un autoritarisme populiste aux Etats-Unis. Ce conservatisme prône une identité rétrograde. De cette façon, on peut identifier un conservatisme social et culturel qui va au-delà du purement économique. Dans ce sens, il est opportun de mentionner l'observation de Chomsky à l'effet qu'il ne s'agit pas du conservatisme traditionnel, c'est-à-dire, d'un conservatisme pour la défense des droits et libertés individuelles contre l'Etat et la religion . Tout au contraire, ce conservatisme défend un état tout puissant et unilatéral ; de plus, il maintient des liens étroits avec la religion. Il s'agit ainsi d'un conservatisme discursif plus que partisan, même si les groupes religieux, le Parti républicain et récemment le « Tea Party » véhiculent ce discours. Il s'agit alors d'une droite radicale menée souvent par un imaginaire conspirationniste comme l'a signalé Billig (1978) et Janin (2007).

Quant au conservatisme au Québec, il est aussi de nature discursive. Toutefois il est véhiculé particulièrement par le parti Action démocratique du Québec, mais ce populisme nationaliste est aussi prôné souvent par le Parti québécois et les groupes nationalistes radicaux. Ces groupes véhiculent une vision nationaliste conservatrice d'intransigeance à l'endroit des minorités et l'immigration . Ce conservatisme prétend promouvoir une société laïque, cependant il reproduit cette position d'intransigeance.

Dans ce contexte, l'une des expressions les plus dangereuses et perverses de ce conservatisme est le fait de présenter les migrants eux-mêmes comme responsables des problèmes nationaux et comme sujets incompatibles à l'identité nationale. La vision selon laquelle les migrants sont des envahisseurs qui brisent la nation est reprise par la population et certains agissent en conséquence. Par exemple, le New

Jersey a enregistré 336 incidents criminels à caractère racial, 281 sur la religion et 73 autour de l'ethnicité (FBI, 2005). De plus, des latino-américains furent la cible de plusieurs assassinats à caractère ethnique ces dernières années. Les membres de ces groupes ont été la cible de 67% des crimes à caractère racial au pays en 2007 (FBI, 2008). On peut déduire ainsi un clair rapport avec le discours xénophobe, car celui-ci vise catégoriquement les immigrants latino-américains à partir d'un discours soi-disant académique (Huntington, 2004) et largement diffusé dans les médias, par des animateurs populistes, des groupes « Think thanks » anti-migration, et des centaines de sites Internet. Il faut mentionner que récemment le gouvernement fédéral a proposé la loi sur les crimes à caractère racial².

Quant au Québec, nous avons été témoins d'une préoccupation du public (causée et rapportée) par des médias et reprise par des politiciens autour d'expressions religieuses et culturelles des minorités et des immigrants, et de leurs demandes juridiques jugées excessives. La discussion autour des accommodements raisonnables a fait monter les craintes de la population québécoise sur le rôle des immigrants dans la société et sur ce qui a été appelé l'identité nationale québécoise. Bien qu'il y ait eu un souci académique et politique pour parler de l'immigration, suite à « cette crise », le sujet reste sensible, il représente même un malaise social. Il est évident que le conservatisme n'a pas atteint la force organisationnelle qu'il a aux Etats-Unis. Il ne se traduit pas non plus dans des crimes à caractère ethno-racial. Toutefois le conservatisme a gagné une force inédite ces dernières années.

Jusqu'à quel point les institutions éducatives sont touchées ou influencées par ce phénomène ? Face à cette réalité, il est évident que les sciences de l'éducation sont directement concernées et les études comparatives sont appelées à aborder ce phénomène croissant sur le plan international. D'où l'intérêt de cette étude pour approfondir les connaissances sur ce sujet en Amérique du Nord.

2 Crimes Prevention Act on October 22, 2009

L'objet, la méthodologie et les concepts

Nous proposons un bref aperçu national avec un état représentatif des Etats-Unis. La méthodologie de la recherche fut diverse, elle a inclus autant une analyse documentaire, statistique que des données avec des intervenants et fonctionnaires³. L'objet particulier d'étude fut la formation de base (primaire et secondaire).

On a choisi le New Jersey, car il s'agit d'un état avec une population sensiblement similaire à celle du Québec⁴. Il s'agit d'un état représentatif quant aux tendances des migrations. Cette comparaison ne relève pas juste de la taille. On peut identifier les traits saillants des politiques et tendances en ce qui a trait à l'éducation. Certes, il est évident que le Québec est une province particulière – une société distincte- ou même une nation selon la communauté académique et, dans ce sens, elle a joui d'une reconnaissance par le Parlement canadien (législature 2005). À cet effet, le Québec est comparé souvent à d'autres régions autonomistes comme la Catalogne ou encore des pays bilingues ou multinationaux comme la Belgique. Cependant l'objectif de cette étude ne vise pas le facteur autonomiste. Le choix de ces deux entités (états/province) obéit à deux objectifs : comparer les Etats-Unis et le Canada sur un plan concret (au-delà de généralisations et clichés) et sous le tamis des nationalismes conservateurs présents de façon concrète dans ces deux entités.

Le New Jersey compte une population fort diverse : 15.9% des hispaniques (latino américains), 14.5% noirs et 7.5% asiatiques. Il faut souligner que 17.5% des individus sont nés à l'étranger et 25.5% ne parlent pas anglais à la maison. Quant au Québec, 11.5% de sa population est immigrée⁵. Nous avons deux entités avec une population fort diversifiée et un flux d'immigration constant et

3 Cet article présente les premiers jalons de la recherche comparative Québec – New Jersey.

4 Le New Jersey a une population de 8,682,661 habitants (2008), on note que 1 382 348 élèves sont inscrits de la maternelle à secondaire (National Center for Education Statistics, 2007-2008). Au Québec la population s'élève à 7,782,561 habitants (2009) Au primaire : 511 125 élèves ; au secondaire : 482 377.

5 Recensement, données ethnoculturelles, Immigration et communautés culturelles, 2006.

dynamique. Cette situation met en évidence le besoin d'une politique éducative pour faire face à cette interculturelité.

Conceptuellement, il convient de préciser que le terme conservateur fait référence à la notion anglaise ; en Amérique du Nord il s'oppose au terme libéral. Cette position politique de droite prône la continuité et la préservation des « valeurs ». Cependant ce discours ne vise pas les valeurs morales, mais plutôt certaines traditions. Le conservatisme nationaliste est celui qui assume une notion conventionnelle de la nation : une unité de langue, religion, coutumes et histoire. Cette idée de nation, chère à Staline, est défendue avec vigueur par les conservateurs, qui utilisent le terme « identité » pour faire allusion à ce concept. Cette vision est loin d'être un projet politique commun tel qu'Hobsbawm (1992) l'a proposé. Dans ce sens, le discours conservateur de nation n'est pas démocratique.

D'une façon opposée à la notion critique de l'identité proposée par Lévi-Strauss (1975), ce conservatisme prétend que l'identité nationale relève de cette conception monolithique de nation. Contrairement aux études culturelles et anthropologiques contemporaines qui soulèvent l'importance d'une identité dynamique et en mutation dans le contexte global; ce conservatisme défend une idée fixe de l'identité. Il est néanmoins clair que ce conservatisme vise à exclure les minorités et les migrants à travers un discours nativiste, d'où l'appel aux ancêtres comme source d'identité. Ce nativisme conduit à la crainte et à la méfiance d'autrui, voire l'immigrant.

Le conservatisme aux Etats-Unis est historiquement lié à la religion. La convergence du conservatisme religieux et du nationalisme est un fait politique de taille. Hedges (2006) décrit ce fondamentalisme qui aspire à la formation et défense d'une nation chrétienne (c'est-à-dire protestante). Hedges emprunte le corps analytique d'Eco (2006) pour caractériser ce puissant mouvement comme fasciste. Par exemple, ce conservatisme suit un culte pour la tradition, profite de la frustration sociale et pratique une méfiance populiste à l'égard de l'immigration. Néanmoins, contrairement au fascisme, ce conservatisme promeut une crainte extrême envers toute intervention de l'Etat dans l'économie, la santé et l'éducation⁶.

6 Pensons à la forte opposition de ces groupes conservateurs à l'intervention du gouvernement des Etats-Unis pour le sauvetage des banques lors de la crise

Pour saisir l'impact du conservatisme sur les institutions éducatives, nous proposons de conceptualiser sous deux formes : D'une part l'impact exogène, celui qui s'exerce depuis l'extérieur des institutions dans les médias et les discours politiques. D'autre part l'influence endogène réfère au conservatisme (concept et valeurs) à l'intérieur des institutions ou de la politique éducative.

Enseignement à domicile (Home schooling)

Au-delà des batailles juridiques, des groupes conservateurs cherchent des alternatives afin de contourner l'enseignement public (et ses principes laïcs et de diversité) tout en réaffirmant leurs valeurs religieuses. C'est ainsi que l'enseignement à domicile a connu une croissance importante au cours de la dernière décennie.

On estime à plus de 2 millions le nombre d'enfants aux Etats-Unis restant à la maison, laissés aux soins des parents. (Les chiffres sont contradictoires d'une source à une autre, ce qui témoigne d'un manque de contrôle sur cette modalité). Comme le montre Reich (2002), cette croissance est une expression de l'attitude des groupes conservateurs à l'égard de l'éducation publique. Les parents font valoir leur droit d'enseigner à leurs enfants. Certains parents sont préoccupés par la qualité de l'enseignement public et la plupart se montrent méfiants à l'égard des valeurs transmises par l'école publique. Il faut mentionner, comme Reich l'a montré, que la plupart des Etats américains n'imposent pas de conditions strictes de contrôle ni d'évaluation sur la dite formation à la maison. Alors la qualité n'est pas assurée. Selon les autorités éducatives, la pratique de l'école à la maison est répandue partout au pays mais on trouve les plus fortes concentrations dans les états du sud et dans les milieux ruraux. Dans le nord-est, où se trouve le New Jersey, le taux est de 1.8%⁷.

En ce qui concerne le New Jersey, les autorités gouvernementales ne demandent pas une formation spécifique aux parents. La loi (N.J.S.A. 18A:38-25) demande aux parents de veiller à ce que leurs enfants de six à seize ans aillent à l'école publique ou bien d'offrir une instruction équivalente ailleurs. Il est à souligner que les autorités n'obligent pas

économique de 2008; ainsi que l'opposition à la réforme de la santé (2010) et les programmes éducatifs des gouvernements démocrates.

⁷ Homeschooling in the United States: 2003. Statistical Analysis Report.

les parents à les informer qu'un enfant est scolarisé à la maison. Ceci explique en partie le manque d'information sur le nombre d'enfants qui suivent cette formation à la maison au New Jersey. De plus, les autorités (local board of éducation) ne vérifient ni le curriculum, ni ne font un suivi des programmes éducatifs des enfants formés à la maison. C'est la responsabilité des parents d'organiser les contenus et l'enseignement, et on suggère de consulter le curriculum public⁸. Il faut noter aussi l'existence de groupes qui offrent un soutien aux familles avec l'éducation à domicile. Plusieurs de ces groupes ont un profil religieux, par exemple le Classical Christian Community et le Educational Network of Christian Homeschooling.

Que nous apprend ce phénomène de l'enseignement à la maison ? Constitue-t-il un enfermement des groupes religieux ? Quel est son impact sur une société multiculturelle ? L'impact d'une telle éducation sur la formation des étudiants et sa qualité reste à être évalué. Cependant, soulignons que la dimension de la socialisation s'opérant via l'école et la connaissance de valeurs différentes au milieu scolaire nous mène à croire qu'une ségrégation croissante des groupes conservateurs dits chrétiens, composés pour la plupart de blancs, pourrait constituer un facteur accentuant une polarisation ethnique. Ce phénomène peut particulièrement renforcer les campagnes anti-immigration des groupes radicaux et des groupes immigrants. En effet, en 2003, d'après National Center for Education Statistics (NCES)⁹, la majorité des élèves qui recevaient une formation à la maison était blanche (77%). Les principales raisons évoquées justifiant cette pratique éducative étaient : a) le désir d'offrir une instruction religieuse ou morale (72%) ; b) une insatisfaction à l'égard de la formation scolaire (68%) ; et c), pour des raisons de sécurité à l'égard de la drogue ou des influences négatives de l'école (85%).

Ces raisons, pouvant se chevaucher, démontrent clairement un justificatif conservateur d'un rejet de l'éducation publique et de ses principes libéraux. En outre, cela témoigne du désir des parents d'éduquer leurs enfants à partir des principes religieux. Des groupes conservateurs réussissent à contourner non seulement un « service » éducatif, mais la formation citoyenne dont la reconnaissance d'une

8 Information du « Department of Education », State of New Jersey. Document Homeschooling Frequently Asked Questions, 2010.

9 National Center for Education Statistics (NCES), 2003.

diversité des groupes et des valeurs. Dans ce contexte, comme le signale Anthony Appiah (1994), les enfants n'ont pas la possibilité de s'en sortir, « l'autonomie du groupe » empêchant leur exposition à la diversité culturelle. Bob Reich (2002) soulève en effet ce risque d'un groupe culturel ou religieux de limiter la liberté de ses membres.

Selon une perspective de la citoyenneté inhérente à l'éducation publique, telle que formulée historiquement dans la formation des systèmes publics d'éducation, Condorcet, par exemple, a soulevé que l'instruction publique était « un moyen de rendre réelle l'égalité des droits ». Il faut souligner que malgré l'accent mis sur la mission sociale, il évoquait « le respect aux droits des parents ». Cette mission sociale a été développée en Amérique du Nord avec des traits inhérents à son histoire et contexte sociopolitique.

Dans ce contexte, nous constatons que le phénomène d'éducation à domicile voulant séparer les valeurs religieuses a un grand impact et une signification en ce qui concerne la formation de valeurs et d'identités collectives d'une société. Ce phénomène s'avère un facteur de ségrégation ethnique et culturelle important. Pour s'attaquer à cet aspect, Reich suggère que le gouvernement demande aux parents qui enseignent à leurs enfants d'utiliser un curriculum multiculturel. Ceci permettrait en effet une formation sur des valeurs en accord avec une société diverse tout en respectant les droits des parents sur leurs enfants.

Par ailleurs, la croissance des écoles privées contribue elle aussi à une telle ségrégation, car elle est caractérisée par une concentration ethnique. En effet, en 2001-2002, la proportion d'élèves blancs était plus forte comparativement aux écoles publiques (76% vs 61%). Les minorités étaient moins présentes dans les écoles privées. Les noirs par exemple (10% vs 17%) et les hispaniques (9% vs 17%)¹⁰. Il faut même mentionner que la forte concentration des étudiants des minorités ethnoculturelles dans certaines régions constitue une raison pour laquelle les parents décident d'amener leurs enfants à une école privée, ce qui accentue la concentration. Cette tendance est d'autant plus marquée si on considère, qu'en 2003, la proportion des étudiants appartenant à une minorité ethnique ou culturelle était de 42%.

10 National Center for Education Statistics (NCES) 2003.

Au Canada, le *home schooling* reste marginal dans l'ensemble, cependant on constate une croissance significative dans les provinces de l'ouest, notamment l'Alberta. On remarque aussi une croissance en Ontario. Scott Davies et Janice Aurini (2003) soulèvent l'acceptation de la population à l'égard de cette pratique éducative dans cette province. Ces auteurs soulignent la légitimation de cet enseignement en le plaçant dans un contexte de modalité d'éducation privée renforcé par la montée d'une idéologie néolibérale, ainsi que la reproduction de classes et les exigences du marché du travail. Il est à remarquer que ces auteurs mettent l'accent sur le fait que les promoteurs de l'école à la maison le perçoivent comme une revendication du libre choix, comme un droit au pluralisme. Tout en se portant à la défense de ces pratiques, les auteurs les situent dans une trame économique plutôt qu'idéologique. Cependant, comme le dirait Norberto Bobbio (1994), il est fort idéologique de prôner un discours qui prétend ne pas l'être. En effet, les pratiques éducatives telles que le « school choice » et le « Homeschooling » seraient issues des propositions d'une économie néolibérale, proposées par M. Freedman (1962). Rappelons que cet auteur parlait d'excès de gouvernement dans les rapports sociaux comme étant une « maladie ». Alors des pratiques éducatives proposées comme le « school choice » visaient à contourner ce soi-disant excès et donner une liberté de choix aux parents.

Il existe au Canada plusieurs groupes de défense pour ces initiatives, par exemple le *Home School Legal Defence Association of Canada*. Même si la lecture de la croissance du « *home schooling* » est d'ordre économique, comme il est argumenté par Davies et Aurini, il reste que celle-ci a des conséquences similaires en termes de formation citoyenne et collective en ce sens que ces pratiques isolent les enfants de leur communauté et en conséquence d'un processus de socialisation.

Quant à la province de Québec, les sources gouvernementales parlent de quelques douzaines d'élèves, tandis que l'Association québécoise pour l'éducation à domicile estime à plusieurs milliers le nombre d'étudiants suivant la formation à domicile. Il faut remarquer que les motivations des parents de cette province pour garder leurs enfants à la maison semblent être fort différentes des motivations des parents aux Etats-Unis. En effet, l'étude conduite par Brabant,

Bourdon et Jutras (2003) montre que les motivations au Québec sont : l'enseignement individuel, l'enrichissement que procure cette éducation, le fait que les parents sont les mieux placés pour éduquer leurs enfants, l'importance des relations familiales, de la vie communautaire¹¹. Ainsi, ces motivations constituent une différence de taille par rapport au phénomène aux Etats-Unis. Dans ce pays, la ségrégation et le cloisonnement de valeurs en est la conséquence. Le développement de l'autonomie minimale des enfants d'après Reich est mis en danger. L'autonomie est définie comme : "person's ability to reflect independently and critically upon basic commitments, values, desires, and beliefs, be they chosen or unchosen, and to enjoy a range of meaningful life options from which to choose, upon which to act, and around which the orient and pursue one's life projects (p. 92)." En effet, cette autonomie est à la base de l'éducation libérale multiculturelle. Nous reviendrons sur la dimension éthique de cette autonomie. En effet, tant la définition d'une autonomie personnelle comme l'intégrité du groupe et son autonomie face à la société comporte une dimension éthique qu'on ne peut pas éluder.

Les écoles sous les modalités telles que les « Charter Schools » reçoivent des fonds publics, mais elles sont libres de régulations gouvernementales. Il est à remarquer que les écoles à charte contrôlent le curriculum, l'organisation, le budget et le personnel. Ceci doit se faire de concert avec des standards établis par l'Etat (New Jersey Core Curriculum Content Standards). C'est-à-dire que le curriculum et les stratégies déployées pour faire face à l'interculturalité sont, sauf ces standards, indépendants et sans contrôle. Le New Jersey compte 14 000 élèves du préscolaire jusqu'à l'école secondaire (grade 12) dans 68 écoles à charte. La moyenne d'élèves par école est de 193 et 17 par classe¹². Sur cet aspect, Reich (2002) fait une observation pertinente. En effet, de plus petites classes favorisent l'attention personnalisée et peut aider à briser des stéréotypes associés aux minorités. Par contre, dans une école populeuse, l'aspect impersonnel contribue à la formation de stéréotypes à l'égard des groupes migrants et des minorités. Ces écoles, de par leur mission et leur définition, sont souvent exclusives

11 Sylvain Brabant, Bourdon et France Jutras, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke 2003. (Congrès ACFAS 2004)

12 Department of Education, New Jersey, 2009.

par leur classification raciale et filiation religieuse selon Fuller (2001). Cependant, Heather R. Ngoma, nous a clairement mentionné qu'au New Jersey, le réseau des écoles à charte n'a pas de filiations religieuses ni un profil ethnique¹³. Il faut noter que le nombre d'écoles à charte au New Jersey a augmenté de 34% depuis 2006, et le nombre d'élèves inscrits de 55%. De plus, le gouverneur sortant de l'Etat a encouragé cette croissance, c'est-à-dire, qu'il s'agit d'une politique plus que d'une « tendance naturelle ». Le nouveau gouverneur républicain a promis pendant sa campagne électorale de promouvoir la création de plus d'écoles à charte et de les financer d'une façon équitable¹⁴.

C'est ainsi que se dessine un clivage ethnique et de classes dans les écoles aux Etats-Unis. Mentionnons par exemple, le programme public de repas offert pour aider les familles à faibles revenus (40% des élèves de la quatrième année dans les écoles publiques). De la population visée par ce programme, cela représente 71% du total de la population noire et 71% des hispanophones, tandis qu'il s'agit seulement de 23 % des étudiants blancs. ¹⁵ C'est donc dire, qu'il y a un clivage socio-économique et que celui-ci risque de s'approfondir avec les tendances et politiques qui ségrègent plutôt que ressemblent les divers groupes ethnoculturels à l'école.

Le mouvement d'école à la maison est fondamentalement basé sur les droits des parents et les droits religieux. Ceci a été constaté au New Jersey et ailleurs aux Etats- Unis. Par exemple, le HSLDA (Home School Legal Defense Association) prône le droit des parents à offrir une éducation à leurs enfants. Quant à la défense des droits religieux, pensons au « Education Network of Christian Homeschoolers of New Jersey ».

Les groupes religieux conservateurs aux Etats-Unis ont mené des batailles légales afin d'adopter (ou refuser) des pratiques éducatives leur permettant de préserver leurs croyances à l'écart de la société. Les deux jugements célèbres ont été en faveur des groupes conservateurs.

13 Entretien avec Heather R. Ngoma, directeur de la communauté des écoles à charte de New Jersey (novembre 2009).

14 Le gouverneur républicain Chris Christie "88 ways Chris Christie will fix New Jersey" (chapitre Educating our children) 2009.

15 The National Center for Education Statistics (NCES), 2003.

Dans le cas *Wisconsin v. Yoder* (1972) le jugement a donné raison aux parents membres du *Conservative Amish Mennonite Church*, qui s'opposaient à envoyer leurs enfants à l'école secondaire argumentant que celle-ci était contraire à leurs valeurs religieuses¹⁶. Dans le jugement de *Mozert v. Hawkins County Board of Education* (1987), un groupe de parents s'opposaient à l'enseignement d'un « contenu critique » abordant l'évolutionnisme et l'humanisme¹⁷. Ces thématiques ont été perçues comme « répulsives à la foi chrétienne » par les parents. Le juge a supporté la demande des plaignants, qui ont eu ainsi accès à un programme alternatif.

Le plus récent contentieux a eu lieu au sujet du curriculum et la négation de l'évolutionnisme enseigné à l'école américaine. Le dessein intelligent (*Intelligent Design*) prétend l'existence d'évidences scientifiques pour affirmer que l'évolution a été conduite par une entité suprême. Un juge fédéral en décembre 2005 a interdit au district d'école publique de Dover (en Pennsylvanie) d'enseigner le dessein intelligent « *intelligent design* » dans les cours de biologie argumentant que celui-ci est du créationnisme déguisé et que son insertion violait la séparation constitutionnelle entre l'Église et l'État¹⁸.

Politique linguistique

Le *English Only movement* est constitué de groupes divers, pour la plupart conservateurs et radicaux aux États-Unis. Ce mouvement prône l'officialisation de l'anglais aux États-Unis. Il faut mentionner qu'en se servant des arguments d'une identité nationale anglophone menacée, ils critiquent l'utilisation de l'espagnol comme une menace pour l'anglais. Cette idée relève « de la pure paranoïa politique », comme le signale Hobsbawm (1992, p.315).

16 *Wisconsin v. Yoder* 406 U.S. 205 (1972) No: 70-110. Supreme Court of Wisconsin. US Supreme Court Multimedia, <http://supreme.justia.com/us/406/205/> (consulté en avril, 2006).

17 Lively, Pierce. *Mozert v. Hawkins County Board of Education*, 827 F.2d 1058 (1987). Disponible au site <http://www.soc.umn.edu> (consulté en avril, 2008).

18 *Kitzmiller, et al. v. Dover Area School District* (WL 578974 (MD Pa. 2005) United States District Court for the Middle District of Pennsylvania, 20 décembre, 2005. <http://www.pamd.uscourts.gov/kitzmiller/kitzmiller.htm>. (consulté en avril, 2006).

Kymlicka (1995) et Reich, (2002, p. 31) soutiennent qu'il est peu probable que les Etats-Unis adoptent l'anglais comme langue officielle. Cependant, cette perception sous-estimait l'importance du mouvement conservateur. Il faut d'abord se rappeler que 27 états ont déjà adopté des lois officialisant l'usage de l'anglais dans les affaires publiques et que l'anglais était de facto la langue officielle du pays¹⁹. Soulignons que suite à une forte pression des groupes conservateurs auprès des législateurs ces dernières années, un amendement a été approuvé par le Sénat officialisant dans les faits l'anglais comme langue des affaires publiques. Présenté par le républicain James Inhofe, l'amendement stipule notamment que, sauf loi particulière, « nul n'a le droit d'exiger que le gouvernement américain ou ses représentants » s'expriment dans une langue autre que l'anglais²⁰. L'approbation de cette loi par une majorité imposante (63 contre 34) a représenté une victoire sans équivoque des groupes conservateurs, qui ont imposé ainsi leur vision craintive et monolithique autour de la langue telle que signalé par Hobsbawm (1992).

Il faut aussi souligner que la similitude perçue par certains entre ces lois et la loi sur la francisation au Québec ne va pas du tout dans le même sens. Comme nous le notons, le mouvement pour officialiser l'anglais est issu d'une majorité nationale pour imposer l'uniformité. Considérant la vitalité nationale de la langue anglaise et son pouvoir à échelle planétaire, il est logique de remettre en cause la pertinence de ces lois, qui expriment plutôt une crainte non fondée de la part des groupes conservateurs. Par contre, les lois pour préserver le français au Québec sont indispensables en tant que garantes de la survie d'une langue et d'une culture minoritaires en Amérique du nord. De plus, comme le montre Carens (2000, 137), la politique linguistique du Québec s'inscrit dans un cadre libéral, car tout en faisant des demandes d'usage du français, le Québec se définit comme une communauté politique sous une logique multiculturelle.

Dans ce contexte, l'enseignement bilingue est fortement contesté par les groupes conservateurs américains. L'enseignement bilingue est

19 Il faut mentionner que l'espagnol est une langue officielle au Nouveau Mexique et à Puerto Rico.

20 L'amendement 4064 présenté le 18 mai 2006 par le républicain James Inhofe, stipule notamment que, sauf loi particulière, « nul n'a le droit d'exiger que le gouvernement américain ou ses représentants » s'expriment dans une langue autre que l'anglais.

offert dans plusieurs états, il vise l'intégration des communautés culturelles, comme les groupes hispanophones. Ces communautés sont en situation d'inégalité économique et les élèves montrent un retard considérable comparativement aux élèves anglophones. Les programmes en question visent le dépassement de ces conditions.

Cependant, l'impact des pressions des groupes conservateurs à l'égard d'une politique éducative du gouvernement fédéral aux Etats-Unis est de plus en plus significatif. Pour bien saisir cet impact, il faut connaître le sort qui a été réservé à l'étude la plus large et approfondie sur l'éducation bilingue, cette étude Report on Bilingual Education (2005) a justement été conduite par l'agence du gouvernement fédéral, The Education Department. L'étude a conclu que l'éducation bilingue est un outil de taille pour faire l'apprentissage de l'anglais. Or le gouvernement Bush, sous pression de l'aile radicale de son parti et des groupes conservateurs, a décidé de ne pas publier cette étude, restant connue essentiellement dans les milieux académiques²¹. En effet, les conclusions sur l'effet positif de l'éducation bilingue s'opposent au discours issu d'une conception rétrograde de l'identité, selon laquelle le bilinguisme est un obstacle à l'intégration des immigrants au credo d'une Amérique monolithique.

En outre, même si les programmes d'éducation bilingue sont transitoires pour l'apprentissage de l'anglais, les groupes conservateurs argumentent que les coûts sont trop lourds. Or, les mêmes groupes ne montrent pas cette préoccupation budgétaire lorsqu'ils défendent d'autres dossiers au Congrès. Nous pensons ici aux subventions substantielles aux différentes industries, dont le secteur de l'énergie de même que des fonds considérables pour la poursuite de la guerre en Irak et le soutien de l'industrie de guerre. Ainsi l'argument budgétaire ne constitue pas une justification suffisante. Il est évident que l'opposition au bilinguisme revêt une nature idéologique. Les propagandes hostiles contre le multiculturalisme et le racisme contre les hispaniques en sont la preuve.

Cette position de l'administration Bush représente des conséquences importantes si l'on considère la forte présence d'immigrants dans les écoles et les demandes des groupes d'immigrants dans certains Etats,

21 Editorial, Tongue-Tied on Bilingual Education, New York Times (septembre 2, 2005).

comme l'Arizona et la Californie. La position officielle légitime et renforce le mouvement radical conservateur au pays et les principes d'identité fermée.

Il faut toutefois souligner que le programme fédéral bilingue est enseigné aux élèves ayant une connaissance limitée de l'anglais²². Au New Jersey, on dénombre plus de 65000 étudiants qui participent à ce programme, dont une large majorité d'hispanophones, mais on le dispense à des groupes d'une douzaine de langues étrangères²³. Les programmes bilingues sont offerts à plein temps pour les districts qui inscrivent plus de 20 étudiants de même langue maternelle.

Québec : le fait français

Il faut préciser, en ce qui a trait au Québec que le processus historique d'affirmation culturelle et linguistique du mouvement souverainiste est un fait fondamental pour comprendre d'une part la dynamique politique au Canada (les vertus et les limites du fédéralisme). D'autre part cela a façonné les politiques publiques et la culture de la province.

Ainsi la politique linguistique au Québec a été conçue en vue de préserver sa culture dans le Canada dont une majorité est anglophone. La Charte de la langue française a été une des interventions politiques marquantes du XXe siècle au Québec (Rocher, 2005). Le succès de ces politiques est confirmé par la progression de la francisation et l'usage public de cette langue et l'établissement de la langue française comme la langue de la diversité (Georgeault, 2006). Il faut souligner que le Québec, depuis les origines de la province, compte une population anglophone importante. En 2006 on dénombrait 8.2% de la population dont la langue maternelle était l'anglais et 10.6% des personnes qui parlaient cette langue à la maison²⁴. En 2005 approximativement 50 000 jeunes fréquentaient l'école primaire en anglais et 52 000 l'école secondaire dans cette langue. C'est donc dire que les étudiants du primaire et secondaire anglophone au Québec représentent 11% de la population étudiante²⁵.

22 Programme : Language Instruction for Limited English Proficient Students and Immigrant Students.

23 Bureau of Bilingual Education, 2009.

24 Statistiques Canada, 2007.

25 Ministère de l'éducation, loisirs et sports du Québec, 2006.

Dans le domaine de l'enseignement ladite charte a établi des limites d'accès à l'école publique anglaise, réservant l'enseignement en anglais aux enfants dont les parents ont fait des études dans cette langue. Malgré certains litiges qui la contestent, la loi 101 a garanti pour des raisons politiques et culturelles la survie de la langue et la culture françaises du Québec (Kymlicka, 2003). La stabilité et la paix linguistiques confirment le succès de ces politiques sur la langue dans l'éducation. C'est ainsi que la langue française s'est consolidée comme celle de l'identité tant historique que pour les minorités (Beauchemin, Seymour, 2006).

Par ailleurs, en 1977 le gouvernement péquiste de René Lévesque a mis en place le programme PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine), soutenu et lancé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Actuellement le gouvernement consacre 1,6 million \$ (2007) pour offrir aux enfants des immigrants des cours sur leur langue et culture d'origine. Programme marginal et de nature parascolaire, il est contesté par les groupes souverainistes²⁶.

Une partie importante du mouvement nationaliste ces dernières années a adopté un discours conservateur. Le parti Action démocratique (ADQ) de droite a suivi cette tendance conservatrice. Appuyés par certains démographes et linguistes comme Termote, (2008) ; et Paillé, (2004, 2008), les nationalistes et l'opinion publique francophone questionnent la pertinence de l'immigration. Ils soulignent que cette migration est la cause du déclin de l'état du Français dans la province et suggèrent que celle-ci ait eu un impact négatif sur l'identité nationale québécoise. Ce discours considère comme francophones uniquement les personnes dont la langue maternelle est le français, c'est à dire, les personnes dont l'origine ethno raciale est française. Comme l'a analysé Georgeault (2006) ceci est une conception assimilationniste, car sous un critère civique, francophone est celui qui parle français dans la vie publique. Ainsi nous pouvons observer que cette vision dérive du conservatisme nationaliste. De plus, ce mouvement a proposé de limiter l'accès à l'école en anglais et d'éliminer l'enseignement collégial (CEGEP) en anglais.

²⁶ Le programme est dispensé dans 7 commissions scolaires principalement dans des écoles primaires à Montréal et à Laval (2009).

Curriculum : diversité et religion

Au Québec il y a eu historiquement une éducation confessionnelle, c'est-à-dire organisée par des commissions des écoles catholiques ou protestantes. Depuis 1997, un processus de déconfessionnalisation a commencé et s'est conclut récemment. Le gouvernement de Québec a mis en place une commission dont le rapport recommandait la création d'un programme d'éthique et culture religieuse²⁷. Ce programme a démarré en septembre 2008. En fait, ce programme d'éthique et culture religieuse remplace l'enseignement confessionnel dispensé au Québec depuis 1829, (Proulx, 2008). Plutôt que de faire ici un compte-rendu exhaustif, mentionnons sommairement qu'il s'agit d'un programme dans un esprit d'interculturalité. Le programme introduit un horizon inspiré par la perspective de vivre ensemble et exprime une recherche commune des valeurs rassembleuses. C'est ainsi que les principaux éléments du programme comportent l'apprentissage de la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue (Leroux, 2008).

Il faut souligner que ce programme est convergent avec le rapport de la commission issue d'une large consultation publique sur le sujet²⁸. Cette commission a été mise en place par le gouvernement du Québec justement en réponse à la montée de la xénophobie et des scandales médiatiques présentant les immigrants comme trop demandants sur le plan légal et religieux. Ce rapport a recommandé une ouverture et de la tolérance pour réaliser cette compréhension de la diversité, ainsi qu'une laïcité ouverte et des pratiques d'harmonisation avec les minorités.

Ce programme trouve une contestation ayant deux sources. Les groupes des parents dits laïcs s'opposent au programme le jugeant à l'encontre de la sécularisation. Ce programme est perçu comme une atteinte à la laïcité québécoise. Une autre source constitue le nationalisme fermé ou conservateur qui dénonce un retrait des valeurs et l'histoire du Québec. Par exemple Jacques Godbout dénonce que les professeurs seront transformés en « missionnaires

27 Le groupe de travail sur la place de la religion à l'école a émis son rapport "Laïcité et religion" en 1999.

28 Bouchard & Taylor Rapport de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles. Québec, 2008.

oecuméniques ». Il ajoute que « l'Etat a mis 40 ans à obtenir la déconfessionnalisation scolaire; en quelques mois les bien pensants auront réintroduit la pensée magique au royaume de la science.²⁹ » Ainsi , dans cette optique, la connaissance des cultures et religions dans une société diverse représente un recul sociétal. Ces opinions sont largement répandues dans le milieu culturel et dans l'opinion publique en général.

Il faut mentionner un document qui a eu un impact majeur sur l'opinion publique et la politique de la province. Ce texte a été produit par l'IRQ (Institut de recherché sur le Québec) il s'agit d'un Think thank « style américain »³⁰. Cette publication, sous forme d'étude, a eu pour but de discréditer le programme gouvernemental d'éthique et culture religieuse³¹. Ce texte conçoit les principes du « vivre ensemble » et du dialogue de ce programme comme des subterfuges pour « endoctriner les enfants pour les rendre plus accommodants ». L'auteure juge le programme comme « anti-nationaliste, et anti-démocratique, car il s'inscrit dans une stratégie d'endoctrinement de la jeunesse permettant l'imposition du multiculturalisme à l'abri du débat public et au mépris de l'opposition populaire ». Ce texte perçoit en somme ce programme comme étant un complot. Le document propose soit son abolition ou comme « alternatives », « le retrait de tout enseignement des questions religieuses » ou encore « l'intégration de l'héritage religieux du Québec au sein du programme d'enseignement de l'histoire ». Ce qui n'est pas exact, puisque ce programme offre une place privilégiée à l'héritage religieux du Québec, notamment au catholicisme.

Preuve de la force de cette tendance, ce texte a été largement diffusé au Québec, et les partis d'opposition (Parti Québécois et l'ADQ) ont cautionné le document comme étant une recherche scientifique qui fait preuve de la « promotion du multiculturalisme et de l'interculturalisme » (compris comme principes nocifs pour la société). Ces politiciens ont demandé ainsi la révision et même l'abolition

29 Jacques Gudbout, La laïcité tranquille?, L'actualité, novembre 2007.

30 Ce document a été présenté dans le journal Le Devoir (le 16-12-2009 par Antoine Robitaille comme une étude-choc) et appuyé par le journaliste Christian Roux le 18 - 12-2009 dans le même journal.

31 Auteure: Joëlle Quérin, (étudiante en sociologie), Document sur le cours éthique et culture religieuse, Institut de recherché sur le Québec.2009.

dudit programme éducatif. D'autre part, soulignons que l'association chrétienne des parents éducateurs du Québec (école à domicile) s'oppose à la mise en place dudit programme. C'est ainsi qu'au-delà des problèmes organisationnels, la mise en place du programme fait face aux questionnements conceptuels et pédagogiques.

Comme on a observé, il ne s'agit pas du tout de renverser le processus de déconfessionnalisation, pas plus qu'il ne s'agit d'un complot pour dénationaliser le Québec. Il s'agit d'un programme officiel de réflexion éthique et de la connaissance du phénomène religieux, comme l'ont clarifié des académiciens et des personnes impliquées dans ce programme³².

Quant aux Etats-Unis, on a signalé une dispersion des contenus à cause des écoles à charte et à domicile. Dans ce sens, il est difficile de saisir les contenus offerts à une partie importante des étudiants. Quelles sont les sources utilisées par les enseignants des écoles à charte ? Une grande bibliographie, s'adressant aux enseignants et intervenants, est disponible. Elle comporte des ouvrages liés à ces questions. Plusieurs de ces ouvrages ont développé le concept de « religion literacy » pour une pluralité religieuse.

Cependant l'analyse du curriculum offert aux écoles publiques du New Jersey nous démontre une absence de curriculum sur la diversité en général et religieuse en particulier. Par contre, il est à remarquer que le programme d'histoire pour l'école secondaire, développe des thèmes sur l'histoire de la communauté afro-américaine. Le souci interculturel est visiblement présent dans ce curriculum, et permet de sensibiliser les élèves à cette minorité. Il est à souligner que le curriculum offert par le gouvernement met l'accent sur les compétences et habilités (skills) pratiques et techniques laissant de côté les aspects culturels.

Notes finales : Identité et exclusion

32 Critique nationaliste : erreur de lecture. Larouche, G. Leroux, JP. Proulx et L. Rousseau. Le Devoir, 16 décembre 2009.

En guise de conclusion, on peut affirmer que malgré les différences de contexte, on peut identifier des coïncidences dans les contraintes rencontrées par des institutions éducatives dans la foulée d'un mouvement conservateur. Un processus socio-politique de renfermement face aux migrations et à autrui est constaté.

Le conservatisme prend forme soit dans le nationalisme du Québec et aux Etats-Unis sous une forme nationaliste et souvent religieuse. Bien que cette étude ne fasse pas une comparaison à caractère temporelle précise, à la lumière des documents, les médias et le débat, on peut néanmoins identifier une montée de ce conservatisme nationaliste.

Les politiques tant au Canada qu'aux Etats-Unis ont été souvent influencées par divers discours nationalistes. Cependant la question de l'immigration semble indissociable de la problématique de l'exclusion sociale et en fonction de la définition de la nation. On trouve que les partisans de l'Amérique indivisible et uniforme et les nationalistes québécois ont des traits communs. Par exemple ils véhiculent un discours anti-multiculturaliste.

Pour le Québec, l'opposition de « l'opinion publique » à l'interculturalisme, étant la politique officielle pour aborder et intervenir auprès des minorités et migrants est très forte. Cet impact conservateur exogène est particulièrement marqué chez la population dite souverainiste, mais l'opposition est généralisée. Suggérer sur la place publique d'« appliquer » le multiculturalisme (et même l'interculturalisme) au Québec (même s'il est inscrit dans les lois fédérales et québécoises) serait dérisoire, tellement le terme a été déformé par ses détracteurs et tellement le rejet est ferme et généralisé. Dans quelle mesure, cette pression conservatrice va-t-elle avoir un impact sur les pratiques éducatives au Québec ? La forte opposition au programme d'éthique et culture religieuse prouve l'ampleur du conservatisme au Québec. Il faut aussi souligner le fait qu'à la place d'arguments relatifs au programme ; cette opposition a été orchestrée avec un discours conservateur. Par exemple l'explication du programme comme étant un complot, ce qui, comme on a vu précédemment, fait partie de l'imaginaire conservateur conspirationniste.

Pour ce qui est de l'école à domicile, on a constaté une différence significative. Tandis qu'au New Jersey cette modalité était menée par

un conservatisme religieux radical, au Québec, c'était beaucoup moins important et sauf exceptions, le mobile est plutôt libéral. Le profil des parents étant des professionnels, ayant des motivations pédagogiques et familiales. Cela a montré un contexte plus ouvert et séculaire. Cependant, et de façon contradictoire, le programme d'éthique et culture religieuse voué à apprendre et sensibiliser sur la diversité était en quelque sorte complémentaire à cette sécularisation sociétale. Toutefois, ce programme s'est heurté à une opposition importante. Ceci est dû, d'après nos observations, à ce conservatisme qui voit plus en l'ouverture aux religions, une claudication de la nation québécoise laïque.

Par ailleurs, cette étude met en évidence la perspective de « modèles » pour analyser les différentes cultures et leur interaction est limitée. On a constaté des différences marquées qui correspondent à des politiques gouvernementales et tendances idéologiques conservatrices. Il s'agit de dynamiques sociales, plutôt que de modèles préétablis et prêts à appliquer.

Quant au New Jersey, la pression des groupes et discours nationalistes est plus faible que dans d'autres états comme le Texas ou des Etats plus « ruraux ». Toutefois les incidents à caractère racial montrent avec clarté que le racisme et les discours prônant un nationalisme simpliste et de haine à l'égard des immigrants a percé la population et surtout la jeunesse. Les sujets perpétrant ces crimes xénophobes sont en général très jeunes, ou mêmes adolescents.

Le constat le plus significatif de cette étude est que le conservatisme aux Etats-Unis et de façon concrète au New Jersey se développe de manière endogène. C'est-à-dire, que les politiques comme l'éducation à domicile et les écoles à charte rendent plus fragmentée l'offre de services et les contenus offerts sont dispersés. De cette façon, la notion même de politique éducative est compromise.

Par ailleurs, on s'étonne, vu de l'extérieur, du soutien offert par les politiciens aux écoles à charte aux Etats-Unis dont le New Jersey est un exemple. L'acceptation des écoles à charte est large et bipartisane (Reich, 2002) mais on a constaté au New Jersey que les républicains sont beaucoup plus enclins à supporter cette politique par tous les moyens et même à en faire une promotion active. L'éducation civique et interculturelle est ainsi plus vulnérable aux repliements des groupes religieux, aux discours nationalistes atomisants et aux

intérêts de classe. On assiste de facto d'une part à une exclusion des minorités et d'autre part à une absence de dialogue et de débat autour de l'interculturalité.

Ce conservatisme endogène est particulièrement marqué dans l'éducation à domicile, où on aperçoit le mouvement chrétien de droite déployer son agenda politique. Les valeurs des parents sont transmises aux enfants sans l'intervention de l'école publique et surtout sans une socialisation avec les enfants appartenant aux minorités. Les pratiques éducatives sont ainsi porteuses elles-mêmes du conservatisme, voire de valeurs fondamentalistes, par exemple le créationnisme. C'est ainsi que l'autonomie des élèves décrite par Reich, est compromise par ces contenus où il n'y a pas de place à la critique, pourtant celle-ci est essentielle dans l'éducation. Par ces pratiques éducatives, les groupes chrétiens parfois fanatiques contournent non seulement les politiques interculturelles ou multiculturelles mais aussi l'ensemble de l'intervention étatique à leur avis indésirable.

Quant à l'école à charte, on ne peut pas émettre de jugements généralisés ni sur le contenu ni sur ses pratiques, tant le système est diversifié. Il y a certainement une acceptation de ces institutions dû à leurs résultats positifs et à leur gestion communautaire (c'est-à-dire la participation locale). Le respect du libre choix des personnes à l'égard de l'école (school choice) est important. On comprend ainsi la défense de la participation et le choix des parents fait par Wolf et Macedo (2004). Cependant, ceci n'immunise pas ces pratiques éducatives de l'influence des conservatismes. Jusqu'à quel point, cette politique engendre de l'exclusion et de la ségrégation ? Le fait que les contrôles et régulations soient souvent flous et ambigus dans les écoles à charte ouvre la porte aux écoles avec un profil conservateur religieux. Reich (2002) souligne l'importance de surveiller ces écoles et d'établir des normes pour éviter que cela ne se produise.

Paradoxalement, si les groupes conservateurs critiquent le multiculturalisme à cause d'une supposée ghettoïsation, ce sont plutôt leurs politiques qui aboutissent à la formation de ghettos ethniques et accentuent les clivages de classe. Ici il faut questionner les observations de Banks, (2008) qui identifiait comme simples malentendus les oppositions au multiculturalisme. Cette interprétation est dépolitisée et naïve. Il s'agit de projets politiques et

conceptions de l'éducation citoyenne fort différents et en conflit politique. Nous avons corroboré au New Jersey que la xénophobie est un produit d'un conservatisme nationaliste, est plus qu'un cliché national, est un fait quotidien qui a eu un impact sur les écoles.

On assiste à un processus d'exclusion au nom de l'identité et de la défense des valeurs nationales et religieuses. Dans ce contexte, cette étude ne peut que reconnaître le travail de ceux qui, au Québec et au New Jersey, travaillent et luttent pour une éducation d'ouverture et un dialogue interculturel. Ce dialogue, l'école est appelée à le promouvoir.

Références bibliographiques

- APPEL, M. (2001). *Educating the "Right" Way : Markets, Standards, God, and Inequality*. NY : Routledge Falmer.
- APPIAH, A. (1994). Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. In Taylor, C. *Multiculturalism : Examining The Politics of Recognition*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- BANKS, J. (2008). *An introduction to Multicultural education*. Boston : Person education.
- BEAUCHEMIN, J. (2006). *La protection de la langue et de l'identité collective comme enjeu au sein de la conscience historique. Le français, langue de la diversité québécoise, une réflexion pluridisciplinaire*. Montréal : Québec Amérique.
- CARENS, J. (2000). *Culture, Citizenship, and Community*. New York : Oxford University Press.
- CONDORCET. (1791-1794). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion,
- DALE, R. (1989). The Thatcherite project in education : the case of City Technology Colleges. *Critical Social Policy*, décembre. No. 9. 4-19.
- DAVIES S., & AURINI, J. (2003). Homeschooling and Canadian Educational Politics : Rights, Pluralism and Pedagogical Individualism. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 17, No. 2&3.
- FREEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago : University of Chicago Press.
- GEORGEAULT, P. (2006). *La Langue et diversité : un défi à relever, Dans Le français. Langue de la diversité québécoise*. Montréal : CREQ-Québec Amérique.
- JAMIN, J. (2007). *L'imaginaire conspirationniste*. Thèse de doctorat. Université de Liège.
- HEDGES, C. (2006). *American Fascists, The Christian Right and the War on America*. New York : Free Press.
- HOBSBAWM, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris : Gallimard.

- KYMLICKA, W. (2003). *La voie canadienne*. Montréal : Boréal.
- LEROUX, G. (2008). Orientation et enjeux du programme d'éthique et culture religieuse. *Formation et profession*. Vol. 15, numéro 1.
- LEVI-STRAUSS, C. (1975). *L'identité*. Paris : PUF.
- MCANDREW, M., & MILOT, M. (2008). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*. Montréal : Fides.
- PROULX, J.P. (2008). Augmenter le capital culturel du Québec en matière d'éthique et de culture religieuse. *Formation et profession*. Vol. 15, numéro 1.
- REICH, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- SEYMOUR, M. (2006). *Les minorités nationales et l'identité civique commune, Le français, langue de la diversité québécoise, une réflexion pluridisciplinaire*. Montréal : Québec Amérique.
- TAYLOR, C., & MACLURE, J. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Boréal.
- WOLF, P., & MACEDO, S. (2004). *Education citizens. International perspective on civic values and school choice*. Washington : The Brookings Institution.

Les ruptures post coloniales dans l'enseignement de l'histoire en France et en Afrique du Sud

Halima Ait-Mehdi ¹

Université de Picardie Jules Verne,
France

RÉSUMÉ

La décolonisation et le processus migratoire postcolonial, en France depuis les années 1960 et en Afrique du Sud avec la fin de l'apartheid, ont engendré des changements considérables dans l'ensemble de la société, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, et particulièrement concernant l'enseignement de l'histoire. Dans ces deux pays, aujourd'hui « multiculturel », se pose la question du « vivre ensemble » ainsi que celle de la nouvelle identité nationale, et est soulevé le défi d'une réécriture de l'histoire prenant en compte la diversité de la population, héritage de l'histoire.

ABSTRACT

Decolonization and the postcolonial migratory process in France since the 1960's and in South Africa with the end of the Apartheid have given rise to considerable changes in the whole society, namely in Education and as far as the teaching of history is concerned. In these two countries, today "multicultural", the question of the "living together" is asked as well as the question of the new national identity and that represents the challenge of the rewriting of history that takes into account the diversity of the population which is the heritage of history.

¹ doctorante au laboratoire Habiter-PIPS, actuellement ATER au sein du département des Sciences de l'éducation, UPJV, Amiens, France

Introduction

La perspective adoptée dans cette communication pose sur le plan épistémologique la question de la comparabilité. D'après le *Dictionnaire d'éducation comparée*, « pour étudier un objet éducatif par le biais de la comparaison, il est nécessaire de maîtriser les outils d'analyse et les méthodes comparatives. On ne peut comparer que ce qui est comparable avec méthode et rigueur » (Groux, 2002, p.13). Cette définition est à nuancer dans la mesure où chaque pays a son histoire, ses spécificités structurelles et/ou culturelles, et bien souvent nous sommes amenés à comparer ce qui peut paraître à première vue incomparable.

L'histoire de chaque pays est faite de transformations plus ou moins perceptibles ou remarquées. Lorsqu'il s'agit de grands bouleversements politiques ou sociaux, les ruptures semblent évidentes. Mais qu'est ce qui caractérise réellement le concept de rupture ? A cet égard, la notion de rupture épistémologique introduite par Gaston Bachelard nous propose un cadre d'analyse heuristique. Pour comparer les deux situations française et sud-africaine nous allons mettre à l'épreuve ce cadre théorique. L'Afrique du Sud a connu avec l'abolition de l'apartheid en 1991, puis l'instauration du processus démocratique, une rupture sur le plan idéologique et politique par rapport à des décennies de ségrégation. Par ailleurs, l'impact de la décolonisation et du processus migratoire post-colonial sur la société française dans son ensemble est également considérable. Dans quelle mesure peut-on comparer ces deux situations ? Les bouleversements survenus dans ces pays appellent une réflexion sur l'ampleur de la rupture dans l'ensemble de la société, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, et particulièrement concernant l'enseignement de l'histoire. L'impact sur l'enseignement de l'histoire interpelle la question identitaire. Les nouveaux acteurs de l'histoire: les populations issues des anciennes colonies vivant en France, toujours considérées comme immigrées, et la population noire en Afrique du Sud, véritable immigrée de l'intérieur sous l'apartheid demandent aujourd'hui une forme de reconnaissance. Se pose alors la question de la nouvelle identité nationale aussi bien en France qu'en

Afrique du Sud, et est soulevé le défi d'une réécriture de l'histoire prenant en compte ces populations.

Après avoir apprécié la comparabilité des situations en France et en Afrique du Sud, nous nous intéresserons à l'ampleur de la rupture survenue dans l'enseignement de l'histoire.

Comparabilité des situations en France et en Afrique du Sud

Situation Coloniale

Une certaine similitude entre les situations française et sud-africaine est à souligner. Elle se traduit par des rapports sociaux fondés sur l'inégalité et la discrimination entre populations « autochtones » et populations d'origine européenne.

En France, les premières années de la Troisième République sont marquées par l'idée d'une mission historique du peuple français pour civiliser les populations qu'elle domine pendant la période d'expansion coloniale. Cette idée n'est que la caution idéologique d'un système économique prédateur. L'entreprise coloniale, on le sait, repose sur un système de valeurs qui hiérarchise les peuples et les individus selon qu'ils portent les lumières du progrès et de la civilisation ou au contraire qu'ils en sont la cible. Le colonialisme, nourri de ce principe ne pouvait véritablement accéder à l'idée d'égalité dans l'altérité. L'aspiration à l'identité fondée sur les valeurs communes de la citoyenneté exclut radicalement les « sauvages » exhibés dans les zoos humains et que les lumières de la civilisation sont appelées à « civiliser ». L'Algérie colonisée en 1830 est devenue la seule colonie de peuplement française. La population autochtone s'est rapidement trouvée placée au second plan. Le seul salut possible pour une infime minorité était de se soumettre à une assimilation sans condition pour intégrer le creuset national. Pour des raisons facilement compréhensibles, la période coloniale écarte radicalement toute ouverture à l'altérité et au multiculturalisme, tel que nous l'entendons aujourd'hui.

Afin d'asseoir leur domination, les Français ont mis en place au début du XXème siècle différents statuts qui les distinguent des

Algériens. Les Français « européens » d'Algérie possèdent la plupart des pouvoirs politiques et économiques grâce à leur appartenance à la citoyenneté du pays dominant. Ils contrôlent par leurs votes les municipalités d'Algérie et élisent des députés à l'Assemblée nationale. Les « musulmans » (dénomination qui englobe arabes et kabyles) sont aussi français depuis 1863. Mais ils sont sujets français, statut qui dissocie nationalité et citoyenneté. Celle-ci est en effet déterminée par l'abandon du statut personnel musulman (lois coutumières liées aux pratiques religieuses telles la polygamie). Ils sont donc administrativement et politiquement inférieurs aux autres français et sont soumis au Code de l'indigénat, sorte de justice expéditive arbitraire.

L'Afrique du Sud, quant à elle, colonisée aux XVI^{ème}-XVII^{ème} siècles par les européens (hollandais et anglais notamment), est, comme l'Algérie, colonie de peuplement. Dans ce pays, la colonisation a abouti en 1948 à une forme extrême de discrimination : l'apartheid. Ce système, mis en place pour préserver l'emploi des travailleurs blancs, exclut la population noire en lui ôtant tous ses droits. Une ségrégation et une discrimination fortes frappent principalement les Noirs, notamment concernant leur éducation. En effet, la loi sur l'éducation des africains de 1953 bannit les non-blancs du système éducatif normal et établit un système scolaire différent, conçu pour éliminer toute concurrence entre Blancs et Noirs dans ce domaine. Alors que le processus de décolonisation se poursuivait dans l'environnement africain plus ou moins proche (Angola, Mozambique...), le régime d'apartheid avait imaginé une forme spécifique et particulièrement cynique de décolonisation consistant en la création de bantoustans virtuellement indépendants, États fantoches, lieux de confinement des populations africaines censées jouir de la liberté de se « développer » de façon originale suivant leur culture propre. Relégués dans les bantoustans, assignés à résider dans la périphérie urbaine des townships, les trois quarts de la population sud-africaine sont condamnés à subir la pauvreté et l'humiliation. La politique de regroupement familial qui caractérise la seconde phase de l'immigration en France est aussi énergiquement que possible combattue en Afrique du Sud où les hommes sont généralement appelés à quitter leur famille dans leur bantoustan natal pour s'exiler vers les grands centres urbains munis de leur « pass » pour y trouver

un travail. Véritables immigrés de l'intérieur, les populations africaines entrent dans l'histoire officielle en 1994 après plusieurs décennies de luttes.

Algérie et Afrique du Sud : dans ces deux pays la population autochtone est considérée comme n'ayant pas d'histoire. L'histoire du pays commence à l'arrivée des colons et ne prend pas en compte les « colonisés ».

Au-delà des similitudes, ce qui différencie ces deux pays durant la période coloniale est le fait que la France est en position de domination externe par rapport à ses colonies alors que l'Afrique du Sud s'affranchit de la tutelle britannique en 1960, en pleine période d'expansion de l'apartheid. Paradoxalement, elle accède à l'indépendance alors que la ségrégation raciale atteint son paroxysme sous une forme institutionnalisée inconnue en Algérie.

Situation post-coloniale

France et Afrique du Sud connaissent deux situations fort différentes de rupture avec le colonialisme.

La première, au terme d'un conflit armé dénié en tant que guerre d'indépendance, accueille sur son sol la quasi-totalité de la population européenne et la population « harkis » musulmane ayant combattu au côté des Français. A une population d'origine algérienne installée en France avant l'indépendance et par là française, viendra s'ajouter au fil des années une population « immigrée », d'abord constituée de travailleurs pour lesquels la politique de regroupement familial n'interviendra que dans les années 1970. Ce changement de politique est de la plus haute importance dans la mesure où les enfants sont scolarisés en France, d'abord dans la perspective d'un retour au pays qui devient de plus en plus chimérique avec le temps, puis dans celle d'une installation durable. Un grand nombre d'entre eux deviennent français, d'où la remise en question de l'ancien discours colonial relatif aux bienfaits de la colonisation. Ce qui vaut pour l'Algérie est transposable à la situation des populations des autres pays du Maghreb et de celles issues de l'Afrique subsaharienne. Dans ces conditions, les cadres théoriques et idéologiques qui prétendaient donner sens et contenu au consensus républicain ont volé en éclats. L'impact de la décolonisation et du processus migratoire post-colonial

sur la société française dans son ensemble est considérable. Le caractère multiculturel de celle-ci devient une réalité sans cesse déniée par le discours officiel, fidèle au dogme républicain de la citoyenneté transcendant les appartenances culturelles. La hiérarchie entre dominants et dominés sur laquelle reposait l'ordre colonial est officiellement proscrite, ouvrant ainsi la possibilité d'une conceptualisation en terme d'interculturalité et de multiculturalité. Dans la réalité, les choses sont moins simples. Tournant le dos à sa diversité culturelle, la France est aujourd'hui encore engagée dans une logique d'intégration à un modèle identitaire propre au pays d' « accueil ».

En Afrique du Sud, le processus de décolonisation s'est opéré tardivement, à partir de 1994, en rupture avec l'apartheid. La résistance de la population autochtone (ici la population noire) a obligé le gouvernement à rompre avec sa politique de discrimination. Les anciens « colons » ne sont pas partis pour autant et sont aujourd'hui contraints de partager avec les anciens « colonisée ». A la différence de la France, où il existe un modèle d'affiliation, l'Afrique du Sud n'est pas confrontée à la question de l'intégration. Les modèles d'identification en vigueur durant l'apartheid étant discrédités, émerge le paradigme de la *nation arc-en-ciel*, prenant en compte les cultures sur un pied d'égalité, définissant une forme de multiculturalité sans pôle de référence. Cette dernière est constitutive de l'histoire du pays. L'unité n'est donc pas ici un point de départ, comme cela est le cas pour la France, mais un objectif à atteindre, alors que la division sociale exprimée à travers de profondes inégalités s'est glissée dans les formes de la ségrégation raciale de naguère. Si l'on contourne les pôles d'identification existants, il peut émerger un modèle identitaire transcendant les cultures (transculturel), sorte de synthèse nouvelle, ou de type idéal, reflet d'une africanité inspirée par les valeurs de la négritude.

Au-delà de ces deux situations spécifiques apparaît la question de l'invariant épistémologique. Comme dit plus haut, la discrimination est une constante coloniale ainsi que la violence liée à la libération. Aujourd'hui encore le modèle dominants/dominés prévaut et les populations du monde entier sont sujettes à de fortes disparités sociales.

Rupture et enseignement de l'histoire

Le cas de l'Afrique du Sud

Contexte socio-historique et politique

En raison de la charge idéologique particulière dont il est investi, l'enseignement de l'histoire subit de plein fouet l'impact des bouleversements politiques, sociaux et économiques qui marquent les États et les sociétés. L'Afrique du Sud en constitue une illustration particulièrement nette.

Avec l'abolition de tourné une page de son histoire. Aussi soudaine quelle puisse l'apartheid en 1991 d'abord, à la suite des élections de 1994 ensuite, ce pays a brutalement apparaître à un regard extérieur, une telle rupture ne s'est pas produite ex nihilo. L'abolition officielle de l'apartheid est à considérer comme l'aboutissement d'un enchaînement de circonstances s'étalant sur les dix, voire les quinze années qui ont précédé. Cet événement majeur présente donc simultanément les caractéristiques d'une rupture radicale et celles d'un héritage dont les stigmates risquent de marquer pour longtemps encore la société sud africaine. Il est donc légitime de s'interroger sur l'impact de ces transformations politiques sur l'enseignement de l'histoire, lui-même inscrit dans l'élaboration d'un nouveau curriculum : le curriculum 2005.

Les élections de 1994 marquent sur le plan politique l'entrée de l'Afrique du Sud dans une ère nouvelle. Deux moments caractérisent cette évolution. Les deux premières années sont dominées par la perspective de redressement des inégalités héritées du passé². L'introduction en 1996 d'une politique budgétaire marque l'engagement dans une voie dont les principes sont fixés dans le cadre du marché mondial et sont relativement incompatibles avec les intentions affichées initialement. S'expriment ici les tensions socio-politiques de la société sud-africaine sortie de l'apartheid divisée entre les proclamations relatives au redressement des inégalités et les lois

² Le 24 mars 1994, le président Nelson Mandela engage le gouvernement dans un programme de reconstruction et de développement (RDP).

impitoyables du marché qui s'imposent avec force. Les tensions sociales économiques et politiques trouvent leur expression dans la nouvelle organisation curriculaire. La pédagogie par « objectifs de résultats »³ a pour fonction de former des citoyens compétitifs dans un marché international. Le néolibéralisme apparaît ainsi comme l'idéologie de la globalisation et repose sur une sorte d'universalisme lié aux valeurs marchandes du monde capitaliste occidental. Le modèle abstrait des humanités reposant sur l'exaltation d'un modèle d'homme nourri à la culture universelle, critiqué par Durkheim dans un autre contexte, devient ici un universel totalement désincarné, hors de toute culture à vocation universelle ou singulière, anhistorique, sans racines et seulement mu par le principe de la rationalité économique. Ce n'est donc pas la culture africaine en tant que telle qui est menacée par la mondialisation du marché, mais toute forme de culture ou d'historicité. Le monde de l'agir économique est un monde où l'histoire n'a pas de place.

La volonté affichée d'éradiquer les inégalités héritées du passé, mise en avant dans les textes officiels, particulièrement dans le Curriculum 2005 constitue une véritable rupture dans le discours politique, souvent démentie par la réalité. Rupture dans le discours, mais continuité dans les pratiques ? Cela amène Jonathan Jansen à parler de symbolisme politique pour désigner le décalage entre le discours destiné à mobiliser les citoyens sur le changement indispensable, et la possibilité ou la volonté d'engager ce changement (Jansen, 2001). La posture de Jonathan Jansen exclut la notion d'effet pervers dans la mesure où il ne s'agit ni d'incapacité, ni d'imprévoyance relatives à la réalité mais d'une arme politique assurant la gouvernance, car il s'agit davantage de marquer symboliquement le changement que de s'engager dans des transformations réelles. Ainsi, la formule de répartition inégalitaire des crédits publics d'après laquelle les écoles les plus pauvres reçoivent une dotation sept fois plus importante que les plus riches marque nettement la volonté de rupture avec le passé, rupture hautement symbolique marquant le souci d'équité de la part des pouvoirs publics sans que cela empêche les établissements riches de le rester par le biais de frais de scolarité élevés, c'est à dire d'un financement privé. Le concept de rupture a principalement place dans

3 Outcomes Based Education and Training (OBET).

le discours de l'ANC pour montrer que la période de l'apartheid est révolue, le gouvernement étant en mesure d'opérer des réformes radicales et d'éradiquer la misère. Cette annonce a pour objectif attendu la pacification sociale.

Dans les faits, les inégalités scolaires persistent et les démons de l'apartheid n'ont pas été vaincus. Simon Bekker, sociologue sud-africain, dans une étude sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires publiques en Afrique du Sud, a travaillé sur les manuels scolaires effectivement utilisés en classe. Il a montré qu'un certain nombre d'écoles parmi les plus pauvres, peuplées de Noirs comme sous l'apartheid, utilisent encore des manuels datant de l'ancienne période qui, selon l'auteur, « témoignent d'une idéologie associée à l'apartheid à la fois dans leur contenu et leur approche. Les méthodologies employées [...] découragent l'interrogation ou la curiosité intellectuelle ». Simon Bekker souligne en conclusion : « les problèmes mentionnés ci-dessus ne découlent pas d'infrastructures scolaires inadéquates ou de l'absence de textes et autres ressources. Bien qu'il y ait toujours des écoles sous-équipées, des progrès ont été réalisés à cet égard. Ces problèmes sont en revanche liés à la culture institutionnelle au sein de laquelle de nombreux professeurs d'histoire semblent évoluer professionnellement, une culture non seulement tournée vers le passé, mais qui dévalorise aussi leur matière d'enseignement. Lorsqu'une telle culture se développe dans un établissement scolaire, il y a peu de chances que les élèves considèrent l'enseignement de l'histoire de manière enthousiaste. » (Bekker et alii, 2008).

Les transformations de l'enseignement de l'histoire depuis l'apartheid

En ce qui concerne la perspective globale d'interprétation de l'interculturalité nous sommes d'accord avec la proposition posée par la professeur Remedios de Haro Rodríguez (2003) quant aux dimensions de l'éducation interculturelle. L'« intégration du contenu », c'est-à-dire que les données, l'information, les exemples, etc..., proportionnés par les professeurs dans la pratique éducative, doivent comprendre tous les contenus (scientifiques, humanistes, sociaux, etc). L'éducation interculturelle n'est pas uniquement une

tâche du groupe de professeurs qui s'occupent des contenus socio-humanistes. Deuxièmement, « la réduction du préjugé » qui Dans la période de l'apartheid, le socle idéologique sur lequel se fondait l'enseignement de l'histoire était celui d'une humanité divisée en peuples différents en nature et hiérarchisés en valeur selon un décret divin faisant des Noirs la partie la plus dépréciée de l'humanité. Le contenu des manuels d'histoire est domine par une idéologie qui s'exprime par quelques grands stéréotypes tels que le Grand Trek ou la représentation d'une Afrique vide attendant sa mise en valeur par les colons.

Avant même les élections de 1994, dès le milieu des années 80, une révision profonde du curriculum en histoire était en gestation. Au début des années 90, les divers courants de l'historiographie qui avaient eu l'occasion de se développer antérieurement de manière critique alimentent le débat qui se développe autour des contenus d'enseignement dans la discipline. En 1993, l'Université du Cap publie les débats qui ont lieu dans la communauté des historiens concernant les perspectives induites par les changements politiques en cours et aboutissant aux élections. Le ton est donné par différents participants déclarant que la reconstruction du syllabus n'est pas une entreprise apolitique ou neutre sur le plan scientifique, dans aucun pays du monde. Le curriculum ne saurait être considéré comme une chose en soi, il est au contraire un processus engagé dans l'histoire. Dans le contexte sud-africain, la question est alors de savoir quel programme d'enseignement de l'histoire proposer dans une société non raciale durable. En effet, la raison essentielle d'une refonte du curriculum est que, en rupture avec la théorie du développement séparé, l'enseignement doit s'adresser indifféremment aux enfants des diverses communautés culturelles, si longtemps divisées et hiérarchisées par la ségrégation. Le propos est donc tout entier tourné vers la question de l'identité nationale et de la cohésion sociale.

Les débats conduisent à une première ébauche, en 1994, d'un programme intermédiaire publié en 1995. En ce qui concerne l'histoire, on note, entre autres objectifs généraux, celui de contribuer au développement personnel des élèves, à leur sens de la citoyenneté, au développement d'attitudes et de valeurs positives, de la compréhension de leur héritage et de celui des autres peuples et cultures, enfin de leur perception de l'histoire comme discipline

académique. Parmi les objectifs spécifiques, on relève le sens de la trame historique, la mise en place de compétences telles que la recherche de la preuve et la critique des sources, le sens du passé et des forces qui l'ont modelé.

Dans les manuels, les cultures autochtones si longtemps hypostasiées et infériorisées par le régime antérieur sont réhabilitées, conformément à la logique du redressement des inégalités. De ce fait, la dimension critique se focalise sur les questions culturelles. Il s'agit d'ouvrir la voie à une société multiculturelle dans laquelle des hommes et des femmes appartenant à des cultures différentes apprennent à se connaître, à se respecter et à se tolérer. La dimension proprement sociale des conflits (analyse en termes de classes sociales) s'en trouve atténuée.

L'histoire scolaire et son statut dans la nouvelle Afrique du Sud

Ayant été instrumentalisé par le pouvoir politique d'un point de vue idéologique sous la période de l'apartheid, l'enseignement de l'histoire s'est trouvé menacé lors du changement politique de 1994. En effet, la mise en place du nouveau curriculum fondé sur la pédagogie par objectifs contribue à diluer la spécificité de l'enseignement de l'histoire dans un ensemble « Sciences Sociales » aux contours imprécis.

En juin 1997, le texte officiel du curriculum 2005 est publié. Il introduit une rupture importante par rapport au programme intermédiaire, puisque l'histoire disparaît en tant que telle pour être intégrée au module des sciences humaines et sociales. Une rupture qui inquiète les historiens qui se mobilisent pour dénoncer la dissolution d'une discipline à la cohérence, à la méthodologie et à l'épistémologie propres. A une seule exception près et dans un sens qui ne désigne pas la discipline scolaire en tant que telle, le document officiel de discussion n'utilise jamais le mot « histoire » et ne désigne jamais son concept.

La tension évoquée entre la perspective intégratrice et la perspective critique de la philosophie qui sous-tend le curriculum 2005 est parfaitement illustrée dans le texte officiel. Certaines orientations sont résolument critiques, d'autres sont davantage expression du béhaviorisme (reproché à la réforme par ses

détracteurs). Ainsi, il est demandé à l'élève de faire preuve d'une attitude critique à l'égard du passé et d'en tirer un bilan de l'héritage de l'apartheid, de se pencher sur la question de la transition, de la continuité et du changement en matière de redressement des inégalités. Il s'agit aussi de développer une attitude critique et responsable destinée à assurer la cohésion sociale à travers la reconnaissance, sur un pied d'égalité, de la diversité culturelle de la société sud-africaine. Il s'agit enfin de prendre conscience de l'environnement mondial de l'Afrique du Sud, la « globalisation » ne faisant pas l'objet d'une approche critique. La dimension historique n'est maintenue que sous la forme susceptible d'assurer une sorte d'anamnèse indispensable à la libération de l'énergie nécessaire à l'engagement dans le monde de la compétition internationale pour des individus qui, ennemis d'hier, s'unissent pour faire face au défi. A cet égard, le monde de la « globalisation » n'a pas d'histoire ou lui tourne le dos, et les individus qui le peuplent ne doivent investir dans l'intérêt pour leurs racines que ce qui est indispensable à leur efficacité dans un monde dominé par les impératifs du marché. Réconcilié, le peuple « arc-en-ciel » s'engage dans la voie d'un nouvel humanisme, universaliste, celui de l'« *homo oeconomicus* » sans historicité particulière mais en même temps si éloigné des valeurs de l'humanisme des humanités classiques.

La contestation suscitée chez les historiens par le sort réservé à l'histoire a entraîné au début des années 2000 sa réintégration comme discipline à part entière du curriculum. Les aléas du sort réservés à l'histoire mettent en évidence le lien fort qu'entretient cette discipline avec le contexte idéologique hérité du passé. Ce contexte est aujourd'hui celui de la réconciliation au centre des travaux de la commission « Vérité et Réconciliation ». Pour les individus comme pour les communautés, il s'agissait de procéder à une véritable catharsis, à la mise en place d'un scénario destiné à assumer l'histoire pour s'engager résolument dans la voie de la construction d'une nouvelle société, démocratique mais sous l'emprise du libéralisme économique. Les conditions de cette réconciliation passent par l'établissement de la vérité dans la confrontation des bourreaux et de leurs victimes. L'enseignement de l'histoire est parti prenante dans ce processus parce qu'il a comme mission d'établir la vérité à travers la confrontation des mémoires.

Le cas de la France

Peut-on parler de rupture en France ?

La situation de la France à la fin de la décolonisation est radicalement différente dans la mesure où la présence des populations issues des anciennes colonies aujourd'hui « *français comme les autres* » (titre de l'ouvrage de Brouard et Tiberj, 2005) suppose de leur part une participation à la logique d'intégration définie plus haut et caractérisant le modèle universaliste républicain. Force est de constater que la réalité n'est pas conforme à ce schéma en raison d'un processus de ségrégation urbaine et sociale prenant les formes d'un nouvel « apartheid ». Le symbolisme politique consiste ici à rester aveugle, il s'agit d'un déni de la réalité visant à accréditer l'idée d'une intégration réussie. Dès lors, quel rôle est attribué à l'enseignement de l'histoire ? Fonction assimilatrice ou intégratrice de populations culturellement hétérogènes et de surcroît héritières des conflits coloniaux passés ? Les limites de cette intégration sont déterminées par l'ampleur de ces conflits et de leur résonance dans les imaginaires collectifs. Comme en Afrique du Sud se pose la question de la vérité comme condition de la réconciliation. Les tragédies liées à la décolonisation comme le sont les guerres d'indépendance entrent dans la mémoire collective avec leur charge passionnelle. La guerre d'Algérie illustre de manière particulièrement nette cette situation. Cette période de l'histoire appartient aux deux pays. En France, elle concerne, mais de points de vue radicalement différents, les deux populations dont la génération des grands-parents se sont affrontées. Doit-on envisager ici une procédure de réconciliation, comme cela a été réalisé à plusieurs reprises en d'autres circonstances ?

Cette objectif d'associer vérité et réconciliation rencontre un obstacle de taille lorsque l'histoire est soumise à des pressions extérieures, c'est-à-dire lorsque le politique assigne à l'histoire une fonction idéologique, comme cela était le cas en France à propos du projet de loi finalement abrogé sur l'égalité des chances incluant le vœu que l'enseignement de l'histoire s'attache désormais à mettre davantage en valeur les aspects positifs de la colonisation. Dans la situation française, une telle orientation peut paraître totalement

incompatible avec le modèle intégrateur, sauf à penser que les populations définies comme issues de l'immigration se soumettent sans résistance à une perspective assimilatrice.

L'évolution du contenu des manuels scolaires d'histoire

L'école républicaine laïque est à peu près contemporaine de l'essor de la colonisation moderne à la fin du XIX^{ème} siècle. A travers l'enseignement dispensé et ses manuels scolaires, elle a développé un discours dominateur qui perd tous ses fondements après l'accès à l'indépendance des anciennes colonies au début des années soixante. Sur le problème soulevé par la question des bienfaits de la colonisation dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, une étude menée par C. Carpentier⁴ sur des manuels scolaires français depuis les débuts de la III^{ème} République met en évidence une évolution significative des postures adoptées par les auteurs. Selon cette étude « les positions adoptées sur une question à forte charge idéologique comme l'est la question coloniale varient avec le temps. La mutation du discours, après la glorification sans réserve de la période coloniale, ne s'opère pas de façon brutale. Le second constat porte sur le rôle positif de la colonisation qui ne disparaît que dans les manuels les plus récents. Il est probable que cette disparition a été remarquée par les politiques qui n'ont fait que reprendre la formule d'un manuel des années soixante sur le rôle positif de la colonisation » (Carpentier, 2008). L'un des objectifs de ma recherche consiste à approfondir l'analyse de cette question.

Conclusion

La comparaison de deux situations aussi différentes que celle de la France et de l'Afrique du Sud à propos de l'enseignement de l'histoire nous a permis de mettre en évidence le travail de deux logiques à l'œuvre dans la construction identitaire. L'une est dominée par un modèle intégrateur, l'autre par un modèle multiculturel, évoluant vers un autre type de modèle intégrateur : l'africanité. Cette comparaison

⁴ Il s'agit de construire des comportements observables grâce à la mise en place d'un environnement favorable.

fait également apparaître l'importance des ruptures survenues dans la période post coloniale qui caractérise chacune des deux sociétés.

En France comme en Afrique du Sud, l'enseignement de l'histoire est traditionnellement un puissant vecteur dans la formation idéologique des jeunes, ce qui l'expose à des critiques sévères de la part de ceux qui rangent le travail de l'historien du côté de la science. Tant en France qu'en Afrique du Sud, les évolutions politiques récentes liées aux processus de décolonisation amènent à reconsidérer cette question sous l'angle des rapports entre vérité et réconciliation. Une réécriture de l'histoire s'opère alors, nous l'avons vu, en particulier dans le champ scolaire. L'exemple de l'Afrique du Sud en témoigne amplement puisqu'il s'agit de restituer aux communautés ethniques, culturelles, linguistiques, la possibilité de construire une histoire dont elles avaient été exclues par l'apartheid et l'idéologie dont ce dernier était porteur. Il est impossible de dissocier l'histoire et son enseignement des conditions socioculturelles dans lesquelles elle prend place, c'est à dire du présent.

Au confluent de traditions historiographiques divergentes ou opposées, l'histoire a-t-elle pour fonction de restituer ou de conférer identité et honneur perdus aux victimes du passé, d'un point de vue culturel, ethnique, linguistique, etc., en valorisant leur singularité et par là, d'œuvrer à la recomposition d'une histoire nationale réhabilitant les acteurs antérieurement écartés ? Si, comme le rappelle Pierre Nora, « l'histoire s'écrit toujours du point de vue de l'avenir », le présent, « simple et permanente transition », joue un rôle essentiel en accordant au regard de l'historien le pouvoir d'organiser le passé comme l'avenir (Nora, 1997, p.2231).

Références bibliographiques

- BEKKER, S., MONGWE, R., & MULLER, G. (2008). L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires publiques en Afrique du Sud : une analyse des disparités entre provinces et types d'écoles secondaires. In Carpentier, C (coord.), *L'école dans un monde en crise, entre globalisation et héritages*. Paris : L'Harmattan.
- BROUARD, S., & TIBERJ, V. (2005). *Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- CARPENTIER, C. (2008), Les bienfaits de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école républicaine française. In Marouf, N. (dir.), *Le fait colonial au Maghreb*. Paris, L'Harmattan.
- CARPENTIER, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris : Karthala.
- DARBON, D. (1993). *La république sud-africaine, état des lieux*. Paris : Karthala.
- DARBON, D. (1995). *Ethnicité et nation en Afrique du Sud*. Paris : Karthala.
- DEWITTE, P. (1999). *Immigration et intégration, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- DEWITTE, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris : La Documentation Française.
- DURKHEIM, E. (2000 - 1922). *Education et Sociologie*. Paris : nouvelle édition PUF.
- CHRETIEN, J.P., & PRUNIER, G. (dir.) (1989). *Les ethnies ont une histoire*. Paris : Karthala.
- COQUEREL, P. (1992). *Afrique du Sud, l'histoire séparée*. Paris : Découvertes, Gallimard.
- GROUX, D. (2002). *Dictionnaire d'éducation compare*. Paris: L'Harmattan.
- JANSEN, J. (2001). Rethinking Education Policy Making in SA / Symbols of change, Signals of conflicts. *Education in Retrospect*. Pretoria : HSRC.
- LALLEMENT, M., & SPURK, J. (dir.) (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Editions.
- NORA, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.

Éduquer pour la compréhension et le dialogue interculturel

Les savoirs enseignés à l'école primaire dans un pays multiethnique et multiculturel : le Cameroun

Pierre-Marie Njiale ¹
Université de Yaoundé,
Cameroun

RÉSUMÉ

Dans la présente contribution, nous abordons les notions de compréhension, de tolérance, de vivre ensemble et de dialogue interculturel. Partant de là, nous montrons en quoi peut consister l'apport de l'éducation dans une approche interculturelle. De façon spécifique, la méthodologie retenue permet d'interroger en contexte camerounais les savoirs enseignés afin d'y apprécier les finalités, les valeurs visant à préparer les enfants d'aujourd'hui et les adultes de demain à vivre ensemble. Nous discutons du sujet en analysant les contenus de programmes scolaires du public et du privé confessionnel. C'est un sujet en débat et l'étude s'inspire des expériences vécues dans d'autres pays en la matière et montre l'urgence d'une politique scolaire primaire qui forme pour l'universel.

ABSTRACT

This paper first defines the concepts of understanding, tolerance, living together and

Intercultural dialogue. Drawing from these definitions, the paper discusses the contribution of

education to the realisation of these concepts. In more concrete terms, the content materials taught in Cameroon primary schools will be examined, with the focus on their outcomes, on those features that aim to prepare today's children and tomorrow's adults for living together. The analysis will compare and contrast the curriculum of mission schools and that of public schools, and

¹ Sciences de l'éducation, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. Université de Yaoundé, Yaoundé, Cameroun.

the situations observed in other countries will be reviewed. The paper will reach the conclusion that there is an urgent need to institute a primary education policy that trains for the universal.

Introduction

Éduquer pour la compréhension mutuelle et le dialogue intellectuel est-ce bien raisonnable et possible ? A cette question nous répondons par l'affirmative. Cela l'est d'autant plus que nous vivons actuellement un monde marqué par le rejet de l'autre, les intolérances, les discriminations, les intégrismes et les guerres. Dans ce contexte, les exigences d'une société sans cesse métissée, multiculturelle et multiconfessionnelle imposent aux législateurs des solutions qui répondent aux nécessités de notre époque.

Il est tout à fait évident que l'avènement de la mondialisation et le caractère multiethnique de nos sociétés actuelles ont rendu indispensable la mise en place des mécanismes visant à répondre aux problématiques soulevées par la coexistence des divers groupes sociaux et confessionnels. On pense à cet effet, et de toutes les possibilités envisagées, que l'éducation à première vue peut être d'un apport décisif. Les théories relatives à la construction sociale attribuent à l'éducation ce rôle fondamental de façonner l'Homme par la culture du fait qu'elle a le mérite de véhiculer des valeurs auxquelles peuvent facilement adhérer les membres d'une même communauté ou de communautés différentes. Durkheim ne voyait-il pas déjà dans l'éducation un moyen d'intégration sociale.

Et parce que l'éducation a pour but de former l'homme complet, intégral et en harmonie avec son milieu et au-delà de cultiver son sens social et son sens de l'universel, nous sommes d'avis qu'elle peut être un instrument qui prépare à la tolérance et à la compréhension des cultures.

On peut à juste titre, au regard des travaux en sociologie de l'éducation, admettre que dans nos sociétés actuelles, l'analyse du rôle de l'éducation dans la perspective du double défi de la compréhension et du dialogue intellectuel est capitale et expose la difficulté à faire face à de nombreux défis et de répondre surtout au comment préparer les jeunes à vivre ensemble dans une société en

évolution constante et de plus en plus intolérante. Dans son organisation, l'objet de ce travail a consisté à pister les activités scolaires qui répondent à une telle préoccupation. Et lorsqu'on sait qu'il n'y a pas d'éducation neutre, on image fort bien l'engagement des savoirs enseignés dans la pratique de socialisation par l'école. Ainsi, il nous a semblé intéressant à partir de ces observations générales de se demander si l'école primaire au Cameroun, cadre de notre étude, prépare les enfants à vivre ensemble. Cette perspective a justifié qu'une attention soit accordée aux savoirs enseignés et aux pratiques scolaires.

Les données qui sous-entendent la trame de cette réflexion résultent ainsi du jeu croisé de l'exploitation de trois sources : la littérature scientifique, les documents officiels et les programmes scolaires ; les échanges avec nos étudiants sur le sujet ; une enquête exploratoire auprès des personnes ressources.

La présente livraison comporte trois parties. Dans la première, nous examinons quelques concepts. La deuxième explore les enjeux culturels et les fonctions de socialisation de l'éducation. La troisième est un questionnement des savoirs et pratiques de l'école primaire à partir desquels sont transmises les valeurs et les représentations sociales dans un but de convergence synergique des forces individuelles et collectives de la société camerounaise. Des leçons de portées pédagogiques et universelles sont également dégagées.

Définition préalable des concepts

A un moment où les mots veulent dire tout et rien, il a semblé indispensable, avant toute analyse, de clarifier certains concepts en relation avec la réalité concrète de la problématique soulevée.

Le terme *tolérance* désigne, selon le Robert, le « respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser, d'agir, de ses opinions politiques et religieuses ». On a coutume de considérer la tolérance comme un processus dynamique de la personnalité, caractérisé par la plasticité et l'attitude vers l'action.

Pour Walzer (1998 , p.10), la tolérance suppose « une certaine ouverture à l'autre, une certaine curiosité à son égard, du respect ; une certaine volonté d'écouter et d'apprendre ». Selon cet auteur, la tolérance est la condition même de la vie collective et des

communautés car elle rend possible la coexistence des différences. L'intolérance entre les hommes peut revêtir différentes formes plus ou moins graves, depuis les violence physiques, les propos insultants ou inconsiderés jusqu' à des politiques de discriminations visant à exterminer un groupe ethnique ou culturel. Quelle serait la cause première de l'intolérance ? D'aucuns évoquent l'ignorance, le manque d'éducation. Walzer (1998) pense à cet effet qu'il est indispensable d'apprendre aux personnes différentes appelées à vivre ensemble à pratiquer la tolérance. Il confère, dans cette perspective, une mission fondamentale à l'éducation.

Le dialogue peut s'entendre, de façon générale, comme un entretien ou un échange de parole entre deux ou plusieurs individus. Dans le cadre social, le dialogue requiert la rencontre de l'autre, une ouverture pour écouter l'autre. Le dialogue, du point de vue philosophique, relève de l'humanisme, de l'humilité et du courage pour comprendre l'autre sans volonté de domination ou d'imposer ses idées. On le voit, le dialogue constitue un champ où les personnes d'horizons divers peuvent se rencontrer en vue d'échanger et de partager. Comme tel, le dialogue peut aider à connaître l'autre, à casser les préjugés et les barrières qui séparent les hommes. La compréhension mutuelle, de ce fait, se situe dans le sillage du dialogue véritable.

On ne saurait parler de la culture comme s'il n'en existait qu'une seule. Mais, on doit y voir une notion globale qui recouvre un ensemble de croyances, de rituels (normes et valeurs), de consciences, de pratiques ou d'organisation sociales propres à une collectivité d'hommes. A regarder de près, la culture repose sur des principes d'identité et de dynamisme. Elle porte les éléments de références auxquelles se reconnaissent les membres d'un groupe. En outre, toute culture est vouée à l'évolution et à un renouvellement à l'effet d'une confrontation permanente avec son environnement. Les études en psychologie sociale (Mucchielli, 1994) ont montré que les individus, de part leurs cultures peuvent avoir des opinions différentes susceptibles d'entraîner des conflits et des crises. Dès cet instant la scène sociale, faute de dialogue et de tolérance, peut constituer le lieu où s'entrechoquent des cultures différentes. C'est le lieu d'insister sur la contribution éventuelle de l'éducation interculturelle.

Le préfixe « inter », du terme interculturel, indique une mise en relation ou en contact des cultures et une prise en considération des interactions entre les identités. L'éducation à l'inter culturalité se rapproche de l'éducation à l'environnement ou de l'éducation à la paix. Comme ces dernières, l'éducation interculturelle, de nos jours, apparaît comme une urgence dans le cadre d'une modification durable des attitudes et des comportements des personnes par une action de sensibilisation sur la nécessité de savoir partager et de s'ouvrir aux autres.

L'éducation interculturelle peut ainsi se comprendre par référence à un système de valeurs et de conduites considérées comme des normes d'orientation de la vie collective. Il est tout fait évident que pour les membres d'une collectivité donnée, vivre ensemble suppose un minimum d'accord sur les valeurs à partager et de ce point de vue l'éducation interculturelle peut revêtir une signification particulière et apparaître essentielle tant au niveau personnel, du groupe que de la nation.

Il nous faut à présent examiner pourquoi doit-on éduquer à l'acceptation et à la compréhension interculturelles.

Problématique d'une éducation pour la compréhension et le dialogue interculturels

Pourquoi éduquer au dialogue interculturel ? La question mérite d'être posée car elle semble centrale à la solution à devoir apporter à l'intolérance et à la quête identitaire. En tant que concept et pratique, l'éducation interculturelle peut s'avérer effective de façon progressive par conscientisation, par apprentissage et par communication.

On peut aussi en venir à juger utile d'éduquer au dialogue intellectuel à l'idée de préparer les générations montantes à s'adapter aux différents changements sociaux qui apparaissent. Face à la résurgence du tribalisme, du racisme et de l'ethnocentrisme, il semble impérieux de sensibiliser l'humanité sur la nécessité du dialogue interculturel. Plus que jamais donc l'éducation au dialogue interculturel a un sens en raison de la diversité des cultures, des civilisations, de la mobilité des personnes (du sud au nord, du nord au sud) ; sans oublier les guerres et les conflits, les exclusions et la

précarité. On est d'avis que les obstacles auxquels se heurte la vie collective relèvent très souvent de l'alphabétisme et de l'ignorance des hommes. On présume une causalité circulaire entre l'acceptation de l'autre et le processus éducatif.

Ces vingt dernières années, les politiques publiques d'éducation se sont activement intéressées à la contribution que l'école pourrait apporter dans le renforcement de la coexistence des entités ethniques et culturelles. Il appert, de plus en plus, que c'est par une action éducative efficace qu'on parviendra à faire tomber les barrières qui empêchent les groupes et les peuples de communiquer et de vivre ensemble. L'éducation à l'interculturalité est ainsi devenu de nos jours à tous les niveaux de formation une mission fondamentale du système éducatif qui par essence constitue un carrefour culturel.

L'approche interculturelle en éducation : une affaire de pédagogie

L'éducation, entendue comme action, manière de former aux usages et aux bonnes manières, est très indispensable pour l'homme et pour la société. Sur le plan individuel, l'éducation permet à l'homme de sortir de l'ignorance et de s'épanouir pour atteindre la clairvoyance. L'éducation favorise le développement intellectuel de l'individu tout comme elle permet la tempérance et la modération. Au niveau de la société, l'éducation est censée remplir une fonction de socialisation et d'intégration.

Toute forme de pédagogie, en tant que savoir, renvoie à un idéal. A ce propos, la sociologie de la connaissance (Duru Bellat et al, 2006) est assez éloquente. Par ses fonctions et ses pratiques, le système éducatif en général peut être d'une très grande utilité en vue d'obtenir les effets souhaités. Pour les culturalistes, comprendre comment un enfant en vient à poser un acte revient à comprendre ce que la société a fait de lui.

L'école transmet des normes, des valeurs, des règles et des rôles sociaux. L'école apprend aux enfants à penser ; elle devrait forcément leur apprendre à bien penser et à vivre ensemble avec les autres.

Pour les sociologues du curriculum, le contenu des savoirs scolaires participe du contrôle social et du pouvoir. Les savoirs enseignés répondent à des visées qu'on a à un moment de la société.

Dans son livre, *Ce qu'il faut enseigner*, Domenach (1989) souligne, à juste titre, la nécessité d'adapter les contenus de l'enseignement à l'évolution des changements que connaissent les sociétés civiles et les structures éducatives. Pour cet auteur, les savoirs enseignés devraient revêtir un caractère national, international et multiculturel.

On pense que dans une société multiculturelle et intégrative, l'école doit répondre à la fois aux besoins fondamentaux de l'enfant et de la société. L'école ne devrait pas avoir une seule finalité, celle de préparer à la seule poursuite des études. La préparation à la vie active est une mission essentielle des systèmes éducatifs. Davantage dans les écoles, on assigne à l'éducation au pluralisme, notamment à l'interculturel, des objectifs d'apprentissage à la reconnaissance de l'autre, à l'acceptation du pluralisme culturel, de la compréhension mutuelle et de la formation à la paix.

La problématique que nous soulevons ici interpelle autant les pays du nord que les sociétés périphériques avec pour certitude que pour ces dernières les notions d'Etat et de Nation sont récentes et pas toujours comprises. En ce moment, l'Afrique traverse une crise multiforme économique, sociétale et politique dont les effets sont l'instabilité, les guerres et les conflits. Plus que tout autre région du monde, l'Afrique doit promouvoir une culture du dialogue, de la tolérance et du vivre ensemble.

Le Cameroun est généralement considéré comme l'Afrique en miniature. Par un héritage historique, colonial et culturel, ce pays se présente comme une mosaïque linguistique. C'est aussi le pays de la diversité ethnique et religieuse. Ici on compte deux langues officielles (l'anglais et le français), des langues composites (le pidgin-english et le camfranglais) et plus de trois cent langues identitaires. C'est dans ce contexte nous avons cherché à savoir le rôle que peut jouer l'école primaire dans le but de la coexistence et de l'harmonie des forces en présence. L'école primaire pourquoi ?

Ce choix tient à plusieurs raisons :

- L'école primaire est le premier palier de la formation éducative ; elle « se présente, partout dans le monde, comme le fondement sur lequel se bâtissent les systèmes éducatifs » ; l'enfant d'aujourd'hui est le citoyen de demain ; une action de prévention, d'éducation à une telle catégorie peut avoir un effet porteur. Éduquer l'enfant c'est éduquer les parents ;
- on s'accorde pour admettre qu'il est relativement simple d'inclure, dans un programme de scolarisation de ce niveau, les compétences de vie (life skill) qu'on voudrait faire acquérir aux enfants, ce qui est techniquement compliqué plus tard. Selon Duru-Bellat et Van Zanten (2006,180), « Les enfants de l'école primaire adhèrent fortement aux finalités et aux savoirs scolaires. Pour eux, l'acquisition de connaissances perçues comme des objets immuables et incontestables apparaît comme une étape incontournable pour se hisser vers l'âge adulte ».

Les savoirs enseignés à l'école primaire au Cameroun

Notre corpus vient de l'analyse des textes officiels qui réglementent la scolarisation primaire et des programmes en vigueur. Il ressort de nos observations que l'approche multiculturelle de l'éducation ne constitue pas une préoccupation essentielle du législateur scolaire. Les textes ne mentionnent pas que ce soit un optatif clairement énoncé. Elle recouvre néanmoins d'autres formes, d'autres désignations et d'autres activités dans les apprentissages. Les textes et les programmes laissent néanmoins transparaître des finalités et des apprentissages successibles de contribuer à la préparation des enfants aux réalités de la société camerounaise. Nos analyses du point de vue comparatif distinguent le public du privé. Les pratiques sont aussi prises en compte.

Vivre ensemble : Un enjeu de la politique publique d'éducation

Très tôt, les politiques publiques ont orienté l'éducation de base vers la résolution des problèmes nés de la diversité linguistique et ethnique. Les textes affirment la liberté d'enseignement pour les confessions religieuses et la liberté pour les parents d'éduquer leurs enfants dans le type d'école de leur choix. Selon les instructions, l'école publique ici est neutre et laïque. Elle est obligatoire, gratuite et ouverte à chaque jeune camerounais, quelles que soient ses origines, sa langue maternelle et sa religion. L'école de base se voit confier les tâches de contribuer à l'intégration nationale, au renforcement de l'unité et de la cohésion nationale. Par souci d'égalité et d'uniformité, le port d'une tenue de classe est obligatoire pour les élèves du primaire.

Le respect du bilinguisme représente une des valeurs fondamentales de l'éducation primaire au Cameroun. Le bilinguisme désigne la possibilité pour l'enfant de s'exprimer dans l'une ou les deux langues officielles et d'enseignement que sont le français et l'anglais.

Plusieurs disciplines dispensées dans le public ou le privé participent de l'éducation à la compréhension et au dialogue interculturels.

En s'intéressant en particulier à des disciplines telles que l'éducation civique, la géographie, la musique et le chant, le sport, la religion, l'expression française ou anglaise, on peut observer, fort à propos, les systèmes de valeurs en rapport avec la société qu'on entend édifier et le type d'homme qu'on souhaite développer par le biais de l'école primaire.

Sans qu'on le dise clairement, il se dessine à travers les savoirs dispensés une contribution à une pédagogie intégrative et à l'identité nationale. Pour illustrer les leçons, les textes recommandent à l'instituteur de « prendre des exemples qui reflètent les réalités locales ».

La nécessité de dresser le profil de l'élève en fin de cycle primaire en matière d'éducation interculturelle a permis de dégager de quelques disciplines au programme les orientations suivantes.

La géographie traite de nombreuses thématiques portant sur le Cameroun physique et humain, les hommes dans le monde. L'enfant est invité à connaître son pays, les hommes et les ethnies qui le composent. Les leçons de géographie économique (le cacao, le café) sommairement traitées permettent à l'élève de prendre la mesure de son environnement et du monde.

L'histoire évoque les luttes d'indépendance ainsi que le double héritage colonial : anglais et français. D'autres thèmes comme les peuples du Cameroun, les traditions nationales sont aussi présents.

L'instruction civique occupe une bonne place dans les tranches horaires. Elle vise l'inculcation des valeurs civiques et morales. Elle traite notamment de la démocratie, des lois qui régissent le pays, de la citoyenneté, de l'unité nationale, du patriotisme, des devoirs et obligations du citoyen. L'accent est aussi mis sur l'apprentissage du code de la route, de l'hygiène corporelle, des bonnes manières et du savoir-vivre.

Le chant n'est pas en reste de la formation à la citoyenneté. L'hymne national, qui est chanté chaque matin par tous les élèves avant l'entrée en classe, est un appel à la solidarité et à la fraternité : « que tous tes enfants du nord au sud de l'est à l'ouest soient tout amour, te servir que se soit leur seul but ».

Le temps éducatif est aussi consacré à des activités qui englobent le sport, le travail manuel et qui participent du souci de contribuer au brassage des jeunes. Il est organisé chaque année des jeux scolaires qui rassemblent les élèves venant de toutes les provinces du Cameroun. Pour renforcer le sentiment d'appartenance chez les jeunes, le 11 février de chaque année est déclaré journée de la jeunesse.

L'école propose par ailleurs des activités telles que l'expression artistique, le scoutisme et le théâtre qui dans une certaine mesure contribuent au développement des compétences culturelles.

L'école missionnaire

Pour les confessions religieuses, l'école en plus de la formation intellectuelle est le lieu d'une inculcation morale et spirituelle. Il s'agit d'une éducation qui s'adresse à une minorité d'enfants si l'on compare les effectifs confessionnels à ceux du secteur public. Les leçons de

religions occupent une place relative dans les savoirs dispensés. Ces cours sont obligatoires et pris en compte dans l'évaluation des apprentissages. Les enseignements portent en général sur les préceptes de la vie chrétienne, la solidarité, l'amour et le pardon.

Conclusion

De ce qui précède, on est en droit de percevoir le système éducatif comme une institution où l'on peut préparer les jeunes à leurs fonctions sociales. L'approche multiculturelle de l'éducation exige que l'école forme à la compréhension et au dialogue entre les hommes. On peut relever au demeurant que la tradition d'une éducation multiculturelle à l'école primaire au Cameroun reste à faire et gagnerait à être systématisée. C'est dans cette perspective que l'école primaire est invitée à ménager ses finalités et ses programmes en vue de renforcer l'idée et l'apprentissage du dialogue et de la coexistence entre les ethnies et groupes linguistiques qui constituent la nation. Le problème consisterait à veiller à ce que les programmes de formation assurent l'acquisition des qualités morales et civiques fondamentales.

Dans une conception globale de l'éducation à l'interculturel, on devrait prendre en considération le rôle du maître. Il est indispensable de former les maîtres afin qu'ils soient aptes à inculquer aux enfants les valeurs et les attitudes qui favorisent la tolérance et l'esprit de vivre ensemble. Il convient de souligner, dans le but du renforcement de l'identité culturelle, la nécessité d'intensifier l'utilisation, dans l'enseignement primaire, des langues ethniques.

Références bibliographiques

- ABDDLAH-PRETCEILLE, E.M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Puf
- CHERKAOUI, M. (2004). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Puf.
- DE QUEIROZ, J.M. (1996). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- DURU BELLAT, M., & VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- DOMENACH, J. M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Le Seuil.
- MUCCHIELLI, A. (1994). *La psychologie sociale*. Paris : Hachette.
- NJIALE, P.M. (2006). Crise de la société, crise de l'école . Le cas du Cameroun. In *Revue Internationale d'éducation*. Sèvres. No41, avril, p53-63.
- OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme : essai sur la formation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.
- WALZER, M. (1998). *Traité sur la tolérance*. Paris : Gallimard.

La Corse au carrefour d'une Méditerranéité euro-arabe : redéfinition des savoirs et stratégies interculturelles

Dominique Verdoni¹

Université de Corte Pascal Paoli,
France

RÉSUMÉ

Dans un contexte de mutation de l'École et d'internationalisation de l'éducation, cette communication souhaite interroger les processus d'intégration et de redéfinition des valeurs et des savoirs sociaux et culturels à l'œuvre dans des mondes scolaires de plus en plus interdépendants, et ce à partir de la confrontation de recherches menées dans différents contextes culturels, notamment en matière d'enseignement des langues et cultures dites « minorées » et/ou « minoritaires ».

La situation actuelle de la Corse, du point de vue culturel, témoigne d'une telle multiplicité qu'il serait imprudent de ne pas considérer la question, en termes de politiques d'éducation et de formation. De plus, sur le plan des valeurs et des finalités éducatives, l'introduction de l'enseignement de la langue et la culture corses a permis d'élargir l'univers de référence des acteurs afin d'élaborer un nouveau modèle éducatif dont les savoirs sont à (re)définir et dont les évolutions ouvrent de nouveaux enjeux de connaissance.

Si la variabilité croissante des contextes d'enseignement, associées à la diversification des lieux de production des connaissances et aux attentes adressées à l'école en matière de participation à un projet concret de capitalisation de compétences et de transversalité des savoirs, conduisent les acteurs éducatifs à interroger les conditions dans lesquelles s'organisent la production et la diffusion des connaissances, quelles conceptions cela dessinent-il en termes de transmission culturelle, de finalités et de valeurs pour l'école ? Comment contribuent-elles à la recomposition des champs disciplinaires, des objets d'enseignement, aussi bien que les pratiques et les méthodes d'enseignement ?

ABSTRACT

In a context of an internationalization of education and of a School system undergoing changes, this paper aims at questioning the integration process,

1 Professeur Università di Corsica Pascal Paoli ; Anthropologie sociale et culturelle dominique.verdoni@wanadoo.fr ; verdoni@univ-corse.fr

the redefinition of values and social and cultural knowledge at work in more and more interdependent School worlds. To do so, we will start from a confrontation of different pieces of research conducted in different cultural contexts, particularly dealing with the teaching of « minor » and/or « minority » languages and cultures.

From a cultural point of view, the present Corsican situation goes to show such a multiplicity, and it would be unwise not to take the issue into account in terms of education and training policies. Moreover, as far as values and education purposes are concerned, the introduction of Corsican and culture teaching allowed the players' reference universe to enlarge in order to work out a new educational model the knowledge of which is to be (re)defined, and the evolution of which offers new knowledge stakes.

If the increasing variability of the teaching contexts combined with the diversification of knowledge production's origins and expectations addressed to the School system in terms of participation to a concrete draft of competence and knowledge capitalization, lead the teachers to question the organization of knowledge production and spreading, what conceptions are drawn in terms of cultural transmission, purposes and educational values ? How do they contribute to a recomposition of the disciplinary fields, teaching tools, and ways and methods of teaching ?

Enseigner la région : est-ce enseigner une langue ? Assurer la transmission d'un patrimoine entre savoir-faire et savoir-être ? Faire valoir une culture ? D'emblée, les termes de "langues et de cultures régionales" désignent une ambiguïté, à moins que ce ne soit une "exiguïté" pour reprendre le terme de François Paré (*Les Littératures de l'exiguïté*), inhérente aux savoirs non-institués, auxquels on refuse le label de "civilisation", accordé par exemple aux langues étrangères. Ainsi enseigne-t-on la langue et la civilisation anglaises aux uns et la langue et la culture régionales aux autres. Serait-ce le signe d'une hiérarchisation des savoirs et des cultures, sceau indélébile imprimé par un XIX^{ème} siècle évolutionniste et diffusionniste ?

La question du savoir est fort compliquée. En amont, elle renvoie au fonctionnement cérébral, en aval à la question de sa transmission, de son acquisition et de son évaluation. Du point de vue de la transmission, en France, les programmes d'enseignement et les contenus de formation ne font guère l'objet de discussions de la part des chercheurs en pédagogie. Ce sont plutôt les chercheurs en sociologie qui pistent les problèmes dans la définition des savoirs sociaux, académiques ou professionnels. Dans la tradition éducative française, les programmes sont élaborés principalement par le corps

d'inspection générale, quelques spécialistes universitaires et décidés par le ministre. La question des programmes constitue ainsi un point aveugle bien que crucial du système d'enseignement. Les réflexions pédagogiques s'effectuent ainsi dans le cadre des programmes et des structures existantes.

Qu'est-ce qu'on apprend ?

Malgré quelques avancées dans la décennie des années 80 qui ont abouti à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui généralise la définition des contenus d'enseignement en terme d'objectifs à acquérir, la réalité demeure : les programmes définissent ce qu'il est convenu de connaître en fonction de critères internes aux disciplines universitaires. Ils servent à la mise en place des examens et des concours, ils servent aussi de garde-fous pour les enseignants et les formateurs. Or, les travaux de M.Foucault relatifs à la construction des savoirs, cherchent à rendre compte de l'enjeu intellectuel qui préside à la définition de la Raison : il s'agit du produit d'un travail politique où le pouvoir joue autant que l'intelligence. Cette question est au cœur de la problématique de la grille de sélection des savoirs. La science et l'école ont procédé par exclusion et un certain nombre de savoirs n'ont pas été légitimés : cultures vernaculaires, savoirs-faire pratiques, etc. Cette interrogation sur la question des savoirs qui doivent être enseignés à l'école est reprise par J.L.Derouet, « des savoirs comme le code de la route, les langues régionales, l'éducation à la santé et surtout la maîtrise des cultures jeunes ne font pas partie de la tradition académique et de son découpage disciplinaire. »(in *Sciences Humaines* n° 121 « Les savoirs scolaires sous le feu des critiques ». P. 29).

Si on note une évolution dans ce domaine, elle ne semble pas pour autant s'inscrire comme un projet de l'institution, au mieux elle se traduit par l'introduction d'enseignements innovants, au gré de l'influence de quelques individus. Sans doute cette situation peut-elle rendre compte des réticences exprimées à l'égard de la mise en place d'institutions régulant l'action pédagogique par les enseignants interrogés. Situation de défiance majorée par le contexte socio-politique qui a conduit à l'entrée difficile du corse dans l'institution scolaire. Rappelons en quelques mots la nature du conflit provoqué

par la revendication d'enseigner les langues régionales dans le service public : rompre avec la logique d'ethnocentrisme culturel fondement de l'école de l'état nation.

Lorsque, en 1974, sous la poussée revendicative, par application tardive de la loi Deixonne, dont le premier décret date de 1951, l'enseignement de la langue et la culture corses fait son entrée de façon facultative dans le système éducatif français, il se heurte immédiatement au projet du modèle républicain d'intégration. En effet, grâce à l'école de la République, la France, plus que n'importe quelle autre nation moderne, s'est pendant longtemps profondément et presque uniquement identifiée à l'universel. L'institution scolaire participe activement et même autoritairement à la construction d'une société nationale, c'est-à-dire à l'élaboration d'un ensemble intégré de rapports socioculturels laminant les "particularismes" locaux et régionaux car pour l'État-nation il s'agit de faire coïncider presque parfaitement la nation ethnique, culturelle, et la nation politique et institutionnelle, d'où l'expression canonique : « un peuple, une langue, une nation ».

Mais, peu à peu, l'école de la République découvre qu'elle a toutes les peines du monde à maîtriser la diversité culturelle qu'elle produit pourtant et à accepter celle qu'elle accueille, avec l'immigration notamment de peuplement et non plus principalement de travail. En effet, lorsque dans les années 1980, est affirmée de plus en plus clairement la volonté de rénover le cadre éducatif français, et ce notamment sous l'influence des mouvements régionalistes et/ou nationalistes, Occitan, Breton, Basque ou Corse, ces mouvements mettent en cause ce modèle français d'intégration républicaine, et la façon dont le jacobinisme de la nation française aurait éradiqué leur propre culture. Ils dénoncent en particulier la destruction, par les "hussards noirs de la République", les instituteurs, d'une langue et d'une culture qu'ils entendent sauver désormais ; ils demandent pour la première une reconnaissance permettant de la faire revivre, ils évoquent pour la seconde un passé et un patrimoine qui ne se confondent pas avec celui de la nation française et donc avec la mémoire des vainqueurs.

Les plus dangereux parmi ceux qui contestent le système sont ceux ayant choisi d'investir le service public dans une stratégie de généralisation de la langue corse, optant ainsi pour un principe

démocratique qui est que l'école doit offrir à tous, sans distinction, la possibilité d'accéder au savoir, tandis que les autres, moins hardis, confinent au domaine du privé l'enseignement de leur langue et de leur culture.

En se lestant ainsi d'une forte charge sociale, la remise en cause institutionnelle ne se fait plus seulement par le biais des instances politiques mais aussi et surtout par l'action de la société civile. À partir du milieu des années 1980, l'idée d'une crise du modèle français se diffuse partout, traduisant d'abord des inquiétudes liées au fonctionnement des institutions : la capacité de la République à intégrer des différences n'est-elle pas de plus en plus limitée ? L'échec de la mission de socialisation, ou celui de l'accès dans la nation à une réelle citoyenneté sont autant de symptômes d'une perte d'efficacité sociale de l'école de la République.

Si enseigner la langue et la culture régionales introduit au cœur du savoir académique une double injonction – celle militante attachée à la transmission des savoirs sociaux, et celle productiviste préoccupée par la question des débouchés – il est nécessaire alors de s'interroger sur une éventuelle recomposition de l'activité pédagogique. La circulation des savoirs selon le modèle triangulaire des trois pôles, axiologique, praxéologique et d'objectivation, demande à être retravaillée à la lumière des réponses obtenues.

Qu'est ce qu'on transmet ?

À l'issue du questionnaire d'évocation, nous avons formulé l'hypothèse suivante : en dépit de l'affirmation de l'équation corse *égal* langue dans les représentations sociales des publics interrogés, la situation de minoration du corse maintient et alimente la prégnance de l'idéologie de la diglossie dans ses fonctions dialectales. Il nous faut donc repérer dans les réponses au questionnaire de confirmation ce qui fait objet de conflit et par là-même court-circuite la circulation des savoirs.

- Au niveau du pôle praxéologique : du point de vue des connaissances sur le fonctionnement affectif, cognitif, linguistique, sociologique, du sujet apprenant, l'introduction d'une seconde langue dans le système éducatif ne semble pas, du

point de vue des apprentissages, faire l'objet d'une réflexion soutenue de la part des enseignants. L'enquête réalisée par les chercheurs de l'université de Corse et l'INRP [INRP *Recherche en éducation, formation et pratiques professionnelles. Circulation et reproblématisation des savoirs*, 2003] met en évidence la méconnaissance des fonctionnements inhérents au bilinguisme de la part notamment des Professeurs des Écoles. La possibilité d'innovation qu'offre la pratique du bilinguisme en milieu scolaire est complètement ignorée et paradoxalement, l'introduction du corse à l'école primaire se traduit par un renforcement de la hiérarchisation entre les langues et par une folklorisation de la culture. À l'évidence, le pacte bilingue reste à l'état d'idéal scientifique et si par ailleurs les enseignants semblent s'y intéresser, leur compétence relève plus d'une imprégnation militante que d'une formation institutionnalisée. On imagine mal alors comment une langue pourrait sortir de sa situation de minoration sans stratégie clairement définie au niveau pédagogique. La mise en place des sites bilingues demanderait donc qu'une attention toute particulière soit portée sur les pratiques pédagogiques de façon à ce que le bilinguisme ne soit pas seulement envisagé comme un système utile à la seule sauvegarde de la langue corse.

- Au niveau du pôle de l'objectivation : du point de vue de l'étayage scientifique, le processus de distanciation du corse par rapport au français et à l'italien semble être intégré. En effet, le public interrogé, de façon globale, identifie le latin comme étant à l'origine linguistique du corse. L'arbre généalogique ainsi constitué permet au corse de se situer dans l'aire italo-romane en écartant le conflit avec les langues dominantes. Sur le même plan, le concept de polynomie semble répondre aux aspirations des enseignants de langue corse, à la fois parce qu'il résout le problème du choix d'une variété comme « corse pédagogique », mais aussi parce qu'il introduit le principe de norme tolérante au sein d'un système linguistique qui, pour l'apprentissage du français, demeure pour le moins coercitif. Si l'on en juge par les réponses aux questions portant notamment sur l'orthographe, les enseignants semblent relativement satisfaits des outils qui sont

les leurs. Curieusement, même si la description linguistique du corse n'est pas totalement achevée, les manuels scolaires offrent pourtant une « grammaire » de la langue permettant d'assurer le savoir scolaire. En revanche, si la circulation des savoirs savants semble satisfaisante, celle des savoirs académiques est pour le moins difficile à instituer. Les réponses montrent bien le rejet de toute institution qui pourrait rendre autonome le corse dans son usage scolaire. Le processus d'élaboration du corse semble ici compromis par le refus d'une forme de légitimation autre que populaire. Il semble urgent d'organiser une concertation autour de ces outils de régulation que sont les académies, les programmes, les concours, afin de montrer qu'il s'agit d'instruments de promotion au service de la langue et non pas de lieux de confiscation de la langue. Négliger ce débat conduit aujourd'hui à un renforcement de l'idéologie diglossique dans ses fonctions dialectales.

- Au niveau axiologique : sur le plan des valeurs et des finalités éducatives, l'introduction de l'enseignement de la langue et la culture corses devrait permettre d'élargir l'univers de référence des acteurs afin d'élaborer un nouveau modèle éducatif. Sortir de l'universalisme jacobin pour aller vers une pédagogie interculturelle demande qu'on s'éloigne de la conception d'une culture unique pour construire une culture commune. Si jusqu'à présent l'école a eu pour objectif dans les méthodes d'apprentissage de transmuter un savoir scientifique en savoir scolarisé, sans doute est-il nécessaire aujourd'hui à l'école de transmuter tout un savoir social indispensable à la construction de l'enfant et à l'expression de son moi, libre d'être aussi différent de la différence.

L'école devient alors l'un des partenaires du pacte social où combiner le multiple est socialement plus prometteur qu'uniformiser dans le conflit. La Corse, à ce titre, réunit tous les ingrédients qui obligent à l'élaboration de ce contrat, sachant qu'il en va de la reconnaissance de notre culture, en tant que culture minoritaire, comme de celle des autres cultures participantes. Rappelons les chiffres de la rentrée 2005/2006 : dans le premier degré 16,10% des

élèves sont d'origine étrangère (chiffre auquel il faudrait ajouter le nombre d'enfants naturalisés), dans le second degré 11,70% (chiffre qui indique une déperdition dans le passage du 1^{er} au 2nd degré moins important que dans les autres académies). Le contrat à négocier est non seulement social, pour une meilleure connexion des divers espaces culturels sans laquelle il ne peut y avoir de socialisation ni d'identification possibles des individus et des groupes, mais aussi institutionnel afin de garantir à chacun, indépendamment du sacrosaint droit du sol, le droit à la citoyenneté culturelle.

Sans doute les valeurs promues par un tel modèle éducatif demandent-elles à être mises en débat afin que chacun des acteurs, à partir des savoirs non-institués qui circulent aujourd'hui dans le milieu scolaire, soit conscient de l'enjeu de la réflexion : quel sens donner à l'école ?

Pour tenter d'interroger de façon active du point de vue du « savoir social » le modèle éducatif « interculturel », nous allons nous référer à une situation d'apprentissage précise.

Voici la situation qui nous est offerte par une équipe pédagogique du musée de la préhistoire du Vercors, composée à la fois de scientifiques et d'animateurs qui, désireux de réduire les exposés magistraux, ont voulu s'orienter vers une expérience vivante de la préhistoire. Ces animateurs ont donc reçu un public de scolaires à qui ils ont réellement montré comment faire du feu selon les techniques de l'époque. Les enfants ont donc appris à fabriquer le nécessaire à feu, un silex, une marcassite (sorte de minerai de fer), et de l'amadou (champignon inflammable), matériaux qu'ils ont pu expérimenter et emporter chez eux. À la suite de cette reconstitution, ont été évoquées d'autres techniques d'allumage du feu, ainsi bien sûr que ses multiples utilisations. Cette séquence pédagogique, "*in vivo*", s'est ouverte sur un débat entre enfants et animateurs du musée. À la question posée, "qu'apporte le feu dans la vie des hommes ?", une réponse a retenu notre attention: "Il permet de raconter des histoires au coin du feu !"...

D'un côté un ensemble de connaissances intelligibles pour l'enfant sont dispensées par le biais d'une pédagogie ludique qui joint le geste à la parole, le sensoriel à l'intellect, et de l'autre un savoir reçu qui travaille à créer du sens : le feu comme support structurant la sociabilité, et activant la mémoire collective.

À partir de cette situation qui pour être simple n'en est pas moins riche d'enseignements, nous pouvons dégager trois représentations de la culture mises en oeuvre dans l'apprentissage et formuler trois définitions provisoires du même terme.

1 - Celle que sollicite le pédagogue, appelé aussi "instituteur" lorsqu'il "institue" le savoir scolarisé, et qui se réfère au sens courant où le terme de culture est plus ou moins synonyme de savoir acquis, transmis par les institutions, et en particulier les institutions scolaires. Cette signification du terme culture est toujours liée au "quantitatif", on est plus ou moins cultivé, et contribue à établir dans la société une hiérarchie sur une échelle de prestige et/ou de pouvoir, afin de légitimer une culture dite "promotionnelle" parce que sanctionnée par un repérage symbolique, grades, diplômes, et souvent par l'attribution de pouvoirs et/ou de fonctions correspondant à un statut professionnel, puis social.

Ce type de savoir, parce que reconnu, c'est à dire institué, normé, valorisé constitue une sorte de "stock" qui dans une économie de la connaissance serait le plus marchand, c'est à dire le plus monnayable, échangeable, transférable à l'échelle de la planète. Des savoirs qui relèvent d'une culture globale dont la capacité de diffusion a permis au groupe d'origine de conquérir d'autres aires culturelles plus ou moins éloignées accédant ainsi au rang de "civilisation".

Etre "cultivé", c'est être "civilisé", les critères d'évaluation du degré de civilisation entraînant des comportements hiérarchisants et dessinant en filigrane les contours de l'Autre, l'image inversé de soi-même, le "barbare", dira l'époque antique, le "sauvage" découvert dans les contrées lointaines du Nouveau Monde, puis plus tard, au tournant du XIX^{ème} siècle, à l'époque coloniale le "primitif" ou "l'archaïque" de l'intérieur, aujourd'hui devenu le "sous-développé", ou celui habitant les "pays en voie de développement" parce la valeur-étalon est devenue économique et technologique. En somme, presque une cartographie des figures de l'exclusion. Aux frontières de la Sauvagerie, aux confins du Barbare, qu'il soit indien, ou paysan

superstitieux, rôdent de vieux fantômes aux ombres indécentes, grossières, abominables ou démentes. Cannibalisme, sorcellerie, autant de procès faits à ceux dont modes de vie ou croyances apparaissent comme scandaleux.

De ce regard posé sur l'Autre est née l'anthropologie. Depuis le début de ce siècle, elle n'a cessé de s'interposer entre les jugements de l'Un et les rejets de l'Autre, et s'est concentrée sur l'étude de micro-sociétés, à l'intérieur cette fois du monde civilisé, cristaux culturels en marge toutefois du progrès, notamment celui de l'écriture. Voilà la nouvelle figure de l'altérité : les sociétés de l'oralité. Examinons le cas de la Corse. Si le critère langue est retenu, nous ne sommes sans doute pas très loin de parler "le langage des oiseaux"; s'il s'agit de l'organisation spatiale, l'absence de cité nous confine à habiter la "silva", le lieu non-humain, forêt, maquis, île... ; quant à l'aspect primitif de notre culture, sous le vocable d'oralité sont convoqués bien des fantasmes, outre celui du "passage" de l'oral à l'écrit alors que ces deux modes de transmission coexistent bien souvent, les "corsicologues" du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle nous ont appris que l'oralité est une forme déguisée de cannibalisme social, source de désordre et de violence, violence atavique cela va de soi ou de la survie de l'autre. Inutile de rappeler le sous-développement économique que subit la Corse, dernier critère en date qui nous exclut de la table des civilisés.

2 - Celle que sollicite l'apprenant, - en mentionnant sous l'expression "d'histoires à raconter" un ensemble de productions plus populaires -, et qui se réfère au sens attribué par l'anthropologie en désignant par culture l'ensemble des productions et des activités humaines. Rappelons rapidement que cette définition de la culture s'inscrit dans le projet anthropologique de réhabilitation de formes de pensée et de types de savoirs jusqu'alors ignorés, voire combattus, et ce depuis près de quatre siècles. Prirent place alors, au rang des savoirs, les pratiques alimentaires, les structures de la parenté, mythes, légendes, contes, chants... etc. Cet effort s'est traduit par la mise en valeur, à partir des années trente en France, du patrimoine non noble - "ignoble" disait Georges Henri Rivière avec un brin

de provocation – à travers la création des musées d'Arts et Traditions Populaires. Néanmoins cette vision plus sociale de la culture a trouvé rapidement ses limites face à la machine muséographique qui montre essentiellement l'aspect matériel de la culture, collections d'outils, photos, costumes... où le quantitatif est un faire valoir de la richesse du capital culturel.

Cette façon de donner à voir les cultures populaires présente la culture comme une sorte d'héritage, transmis de générations en générations, ne souffrant que de modifications mineures. En somme un capital culturel pensé sous le mode de l'hérédité génétique. D'où l'utilisation frelatée du terme "ethnique" qui suggère une pureté originelle du "lotentique" et une transmission anhistorique non interrompue, dont nous ne pouvons être, en tant qu'acteurs culturels, que les dépositaires indignes. Dans les moments de rupture, le discours de la continuité n'est qu'une "idéologie de la compensation" (R.Bastide).

Ces deux premières définitions, relevant à la fois du global et du local, c'est à dire "la" culture et "notre" culture, tendraient à une certaine réification de la culture si l'on n'envisageait pas une troisième définition à donner à ce terme.

3 - Celle qui apparaît comme étant la plus structurante, traduite par l'enfant dans les termes : "le feu ça sert à....", dans l'acte de mobiliser dans le "stock", les connaissances nécessaires à réinterpréter de façon singulière le capital culturel pour lui conférer une efficacité sociale. Ainsi l'apprenant donne sens aux savoirs transmis dans sa capacité à réorganiser l'ensemble des acquis pour les rendre opérants. Apparaît alors une composante particulière de l'activité culturelle liée aux significations que prennent pour les intéressés leurs actes et leurs productions.

En effet pour l'acteur culturel ce ne sont pas tant les différences apparentes entre telle ou telle pratique culturelle qui importent que le sens, explicite ou non, attribué par les acteurs à leurs conduites. Nous entrons là dans une vision dynamique de la culture qui s'intéresse davantage aux processus qui, grâce à des formes symboliques (gestes, sons, couleurs, matières) ou des structures imaginaires (signes plus abstraits, représentations sociales) médiatisent notre rapport au monde et aux autres pour

lui donner un sens. À ces significations vont être attribuées des valeurs, des normes, des codes soumis à la variation dans le temps comme dans l'espace et qui permettent au groupe, dans un lieu donné, à un moment donné, de s'identifier et de se particulariser dans le cadre d'une construction identitaire conciliant et la mémoire et le projet.

Les trois définitions de la culture suggérées par la situation que nous avons évoquée sont donc à considérer comme une articulation de trois niveaux d'appréhension du savoir : ce qui relève de l'universel ou du global, la culture, ce qui relève du local ou du multiple, notre culture, et ce qui relève du cognitif et de l'affectif. Ce dernier niveau fait l'objet de recherches particulières en Sciences de l'Éducation puisque certains chercheurs ont mis en évidence dans les processus d'apprentissage l'importance des procédures de représentation.

En effet, l'enfant possède déjà, avant l'entrée à l'école, un certain savoir sur le monde environnant qu'il exprime au travers de représentations du réel. L'affectivité pour ces jeunes enfants constitue le cœur d'une relation au monde et à l'Autre. Ces représentations, longtemps ignorées dans la construction du savoir scolarisé, seul légitimé et validé par l'institution, font aujourd'hui, dans la relation pédagogique, l'objet d'une renégociation entre l'enseignant et l'apprenant qui prend conscience de ses conflits, de ses peurs...

Ainsi dans ces trois niveaux d'appréhension du savoir qui entrent en jeu dans les stratégies utilisées par le groupe ethnique dans la construction de son identité, on peut remarquer que ce dernier ne se définit jamais par la totalité des éléments de sa culture mais par ceux utilisés par ses membres pour affirmer et maintenir une différence dans un rapport dialectique d'adhésion et d'exclusion. Pourtant les éléments affectés d'une valeur symbolique, bien que permettant de marquer les frontières culturelles, d'autant plus surcodées que nos voisins nous ressemblent, loin de fonctionner comme des particularismes doivent au contraire faciliter l'articulation des trois niveaux dont nous avons parlé.

À ce titre, dans la construction identitaire de la communauté corse au cours de cette moitié de siècle, la revendication qui touche, à l'intérieur du système culturel, à la langue corse nous apparaît comme

significative d'un critère d'identité permettant de répondre aux exigences de cette triple articulation. Ce choix peut être surdéterminé par un contexte sociohistorique donné, ce qui produit des situations souvent conflictuelles dont les symptômes sont souvent largement majorés.

Le projet de construction identitaire, pour assurer le fonctionnement des trois différents niveaux de la culture, exige que l'ensemble du système éducatif soit réorganisé dans une convergence des flux culturels.

Au niveau du savoir global, l'école doit permettre à l'apprenant l'accès à toutes les sources d'information, livres, textes et hypertextes, médias, multimédias, banques de données... dans une interactivité créative, c'est à dire non seulement recevoir mais aussi produire et diffuser. C'est là qu'interviennent les politiques d'incitation et de promotion pour aider financièrement et techniquement à l'élaboration d'outils innovants mais aussi et surtout pour aider à la diffusion de ces outils, à l'instar de la "*Generalitat*" catalane qui achète 50% de la production en langue et culture catalanes pour la distribuer dans tous les lieux de promotion de la culture : écoles à tous les degrés, bibliothèques, médiathèques, centres culturels, associations de quartiers, autodidactes...

Au niveau du local, apparaît la nécessité de procéder de façon plus complète à l'inventaire et à la mise en valeur du patrimoine non seulement écologique, mais aussi et surtout social, c'est à dire linguistique, littéraire, archéologique, ethnologique, historique... En effet, comment imaginer, par exemple, qu'un enseignant après avoir présenté dans sa classe le néolithique à ses élèves, puisse organiser une découverte "*in situ*" dans le "dépotier" d'Araguina Sennola, où sous l'épais maquis qui empêche l'accès à la plupart des sites.

Au niveau plus individuel, le développement cognitif et affectif de l'enfant demande que soit associée à la question "qu'est-ce-qu'on apprend", la question "comment" on apprend. Il est clair qu'aujourd'hui, dans les exercices d'apprentissage proposés aux élèves par les enseignants à qui on demande d'être des "chasseurs de têtes", seules les capacités intellectuelles sont mobilisées et seulement dans leurs fonctions de réception et de restitution. Or, pour passer à une phase plus productive et plus active et donc plus créatrice de sens, il faut pouvoir mobiliser un ensemble de capacités plus larges, y compris

celles relevant de l'émotionnel, tout à la fois de l'ordre de la sensation et de la pensée. D'où la nécessaire utilisation de formes de transmission différentes de celles instituées pour le savoir scolarisé, disciplinaires au sens coercitif du terme, comme par exemple des formes plus socioculturelles, élaborées en situation de communication et qui font sens pour l'enfant.

Si jusqu'à présent l'école a eu pour objectif dans les méthodes d'apprentissage de transmuter un savoir scientifique en savoir scolarisé, sans doute est-il nécessaire aujourd'hui à l'école de transmuter tout un savoir social indispensable à la construction de l'enfant et à l'expression de son moi, libre d'être aussi différent de la différence. Ce qui est souligné dans cette demande de démocratie, c'est bien le terrible décalage dans la notion de citoyenneté entre ses dimensions statutaire, effective, et identitaire. Force est de constater que la notion de citoyenneté dans son acception trop universelle, qui procède par abstraction des différences au nom du principe d'égalité, ne parvient pas à éluder les inégalités ni la volonté des individus de voir reconnaître leurs spécificités. Il est par ailleurs facile de constater que la logique d'intégration de la citoyenneté ne va pas sans une certaine logique d'exclusion. D'où ces nouvelles figures de l'altérité faisant apparaître de nécessaires réajustements en terme de citoyenneté.

Car toute affirmation identitaire, d'un côté, consacre l'éclatement de la citoyenneté universaliste présentée au mieux comme un vœu pieux, au pire comme un mensonge, au profit des liens primordiaux, intensément vécus et ressentis, noués à l'échelle du particulier, le sentiment religieux, l'appartenance ethnique, l'usage commun d'une langue. De l'autre, elle est mise au service d'une demande égalitaire et participative.

« Ce projet vise à réunir les conditions fondamentales pour sa réalisation en luttant contre la discrimination et toute dévalorisation sociale frappant une culture donnée. Ce projet introduit le concept de citoyenneté culturelle par rapport au concept de citoyenneté politique (droit de vote et délégation de pouvoir) et de citoyenneté sociale (droits sociaux). Ce qui suppose le passage de l'idée élitiste de culture à une conception favorisant l'épanouissement de la diversité culturelle saisie dans ses aspects

territoriaux comme dans ses réalités d'individus et de groupes »
(Antonio Perotti, cité par C. Clanet, *L'interculturel*)

D'autres conditions sont également nouvelles, plus géopolitiques. L'Europe cherche ses frontières, autrefois situées entre Est et Ouest, depuis la chute du rideau de fer, elles se déplacent davantage au Sud, réclamant ainsi une définition plus claire (plus blanche et plus chrétienne ?) de ceux que certains appellent déjà avec un certain puritanisme « l'Euroméditerranéité ». L'ensemble des projets incités par l'Europe, et ceux notamment portant sur « l'Interreg », terme désignant tout à la fois une coopération en matière de compétences entre de grandes régions limitrophes géographiquement mais aussi culturellement, Corse/Sardaigne, Corse/Toscane, et une recomposition de territoires dans lesquels la Corse peut se tourner à nouveau vers le sud. L'enjeu est de taille, les frontières, on le sait, entre proches voisins surtout, il faut le redire, entraînent une majoration des différences surcodées culturellement, elles peuvent être des sas de sécurité comme des champs de bataille, elles peuvent aussi permettre aux centres européens de déléguer à leur périphérie méditerranéenne la délicate régulation de certains conflits, voire de certaines inégalités...

L'extrême hétérogénéité et l'extrême conflictualité de ce Sud, perçu comme un menaçant « *Rivage des Syrtes* », réclame d'emblée que soient résolues certaines questions: celle des peuples sans états, celle des identités minorées, celle de la nécessaire déconnexion en terme de droits entre culture et territoire, bref encore une fois, la question centrale de la citoyenneté culturelle.

Références bibliographiques

- BAILLAUQUES, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : P.U.F.
- BARRET-DUCROCQ, F. (dir.) (2000). *Migrations et errances*. Paris : Grasset.
- BELKAÏD, M. (2000). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants à l'altérité. In DASEN, P., & PERREGAUX, C., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck.
- CAMILLERI, C., & COHEN-EMERIQUE, M. (1989). *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- CLANET, C. (1990). *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : P.U.F.
- MALET, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Revue Spirale*. N°24. Villeneuve d'Ascq, pp. 24-53.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (Eds). (1998). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- ROBIN, R. (2003). *Le deuil de l'origine, une langue en trop, la langue en moins*. Paris : Kimé.
- ROCHEX, J.Y. (1995). Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants, approches critiques (1). *Recherche et Formation*. Paris : INRP, N°20, pp.45-58.
- VERDONI, D. (2003). L'université : mythe et réalités. In Fusina, J. (Dir.), *L'Histoire de l'Ecole en Corse*. Ajaccio : Albiana.
- VERDONI, D. (2004). La situation de l'enseignement de la langue et de la culture corses. *Réalisations et perspectives de recherche en « Identités, Environnement, NTIC, Méditerranée »*, Centre de Recherche en Corse et en Méditerranée. Ajaccio : Albiana.
- VERDONI, D., COMITI, J.M., DI MEGLIO, A., & CHIORBOLI, J. (2009). Les enjeux de la langue corse : attitudes, usages, pratiques. In Guzman, J., & Verdgal, J. (eds.), *Minorized*

Languages in Europe: State and Survival. Bro : Compostela Group of Universities et Masaryk University Press.

VINSONNEAU, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : A. Colin.

ZAKHARTCHOUK, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Langue corse : la formation des enseignants à la gestion d'une norme plurielle

Jean-Marie Comitii

Université de Corte Pascal Paoli,
France

RÉSUMÉ

La langue corse est entrée dans le système éducatif en 1974 à la faveur de l'extension de la loi Deixonne à un certain nombre de langues régionales qui avaient été écartées en 1951. Le statut de discipline scolaire a obligé les praticiens à produire les outils didactiques pour l'enseignement du corse et à réfléchir aux problèmes liés à la question de la norme. Une réponse originale est apparue vers le milieu des années 1980 avec le concept de « langue polynomique » appliqué au corse. En effet, l'ensemble des variétés de la langue corse sont reconnues d'égale valeur et peuvent par conséquent trouver toute leur place dans des pratiques pédagogiques caractérisées par le recours à une norme plurielle.

La polynomie implique donc un haut degré de tolérance. On perçoit aisément les bénéfices que peuvent en tirer nos sociétés désormais plurielles tant au plan linguistique que culturel. Une telle démarche, qui doit trouver un terrain d'application dans l'école, oriente la formation des maîtres dès lors qu'ils auront à prendre en charge l'enseignement de la langue corse.

ABSTRACT

Corsica language was included within the educational system in 1974 thanks to the extension of the Deixonne Act to several regional languages which had been not been recognized originally, when the law was acted in 1951. This new status of school subject encouraged teachers to produce didactics tools and knowledge concerning the teaching of the corsica language, as well as to explore particular issues of the question of norm. An original way was found during the mid-eighties, with the promotion of the concept of « polynomic language », applied to corsica language. The large

1 Professeur des universités

UFR de Lettres, Université Pasquale Paoli, Campus Caraman, 20250 CORTE

inner variety of the corsica language involves a recognition process which was possible with this specific approach: it includes this variety in pedagogical practices which main aspect is the use of a pluralistic norm. « polynomy » implies a great level of tolerance, with all capacities to adapt our nowadays multicultural and multilinguistic societies. Such an approach of the inner diversity of language has to find a continuum in practice and pedagogy within the schools; needless to say it has to be continued in teacher education programs.

Introduction

Exclue de la loi Deixonne² de 1951 à 1974, la langue corse était considérée coupable à la fois d'appartenir à une aire linguistique étrangère (italienne) et de ne pas avoir atteint un degré suffisant d'unification et de codification pour aspirer à être enseignée dans les écoles. Un sort identique fut réservé à l'alsacien pour les mêmes raisons. Nous ne reviendrons pas sur les motifs de telles décisions fondées sur des considérations idéologiques que d'autres ont finement analysées (notamment J. Fusina³); nous nous en tiendrons à l'observation des processus de normalisation et de codification qui se sont développés depuis que le bénéfice de la loi s'est étendu à la langue corse sous une forte pression revendicative.

Avec l'arrivée du corse dans les salles de classe, se manifesta l'impérieuse nécessité, pour quelques enseignants volontaires et chevronnés, de se doter des instruments pédagogiques propres à assurer l'enseignement. Le problème de la codification orthographique avait été en partie résolu dès le début des années 1970 grâce aux propositions de Geronimi et Marchetti⁴ qui inauguraient une graphie du corse cohérente et fonctionnelle. Quant aux pratiques pédagogiques, elles commencèrent de manière empirique sur le principe du tâtonnement.

Le problème qui se posait, traversant la société civile et justifiant en partie le nombre dérisoire d'enseignants qui franchirent le pas du

2 Loi votée en 1951 (portant le nom de son rédacteur) et prenant en charge l'enseignement des langues régionales.

3 Jaques FUSINA : L'enseignement du corse. Histoire. Développements. Perspectives. Ed. Squadra di u Finusellu, Aiacciu, 1994.

4 GERONIMI D.A./MARCHETTI P. : *Intricate è cambiarine*. Ed. Beaulieu, Nogent-sur-Marne, 1971.

volontariat, était en relation directe avec l'absence d'une norme linguistique de référence, un défaut de formation des maîtres et le caractère improvisé d'un enseignement nouveau.

C'est toutefois le débat autour de la norme qui engendra de nombreuses tensions et polémiques à travers des questions comme « quel corse enseigner ? quel est le vrai corse ? pour quelle variété de corse va-t-on opter ? pourquoi imposerait-on à mes enfants un corse autre que le mien ? etc... » Et bien entendu il n'était pas question pour les uns de reconnaître la suprématie linguistique des autres. Bref, des comportements bien connus en situation diglossique, comportements qui stérilisent l'action et renforcent la conscience dialectale. C'était bien le piège à éviter, en l'occurrence la confrontation campaniliste provoquée par une inclination à vouloir épouser le modèle dominant de normalisation. Car la recherche d'une norme unique et académique relevait davantage d'une option idéologique que d'un support pédagogique réellement opératoire.

Depuis les débuts incertains et problématiques de l'enseignement du corse, la situation a bien changé tant au plan des mentalités qu'à celui des pratiques pédagogiques. La langue corse, comme discipline nouvelle intégrée au curriculum scolaire et en voie de généralisation, présente des caractéristiques bien particulières, notamment une appréhension de la « norme linguistique » qui indique désormais un « état de diglossie dépassée »⁵. Les attitudes tolérantes qui accompagnent cette norme d'un nouveau genre ont fait l'objet de nombreuses études scientifiques que suivent avec attention les chercheurs nationaux et internationaux.

Les apports scientifiques

C'est en 1984 que Jean-Baptiste Marcellesi, professeur de sociolinguistique à l'université de Rouen, conduit une enquête sur tout le territoire corse sous l'égide du CNRS (*Action Thématique Programmée* 91 1164). Il s'agissait de mettre à l'épreuve le concept d'individuation sociolinguistique par lequel une communauté définit sa langue sur la base d'indicateurs linguistiques d'identité et la déclare autonome des systèmes voisins. Les jugements

⁵ Jacques THIERS : *Papiers d'identité(s)*. Ed. Albiana, Lévie, 1989.

épilinguistiques des personnes interrogées firent apparaître une faculté puissante des Corses à identifier les différentes variétés de corse (parmi un ensemble de variétés corses et non corses) mais aussi et surtout à les reconnaître toutes comme équivalentes sur le plan de leur valeur linguistique. La principale leçon tirée des résultats de l'enquête⁶ c'est qu'il existe chez les Corses une attitude particulière vis-à-vis de la variation dialectale qui se traduit par un degré très élevé de tolérance.

J'ai moi-même mené une large étude⁷ sur les attitudes linguistiques qui a révélé et confirmé une tolérance interdialectale poussée.

Cette disposition particulière à l'égard de la variation linguistique représente un des éléments fondamentaux du concept de langue polynomique tel que l'a proposé Jean-Baptiste Marcellesi au XVII^{ème} Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Aix-en-Provence, 1983) avec la définition suivante : « la langue dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur l'affirmation massive de ceux qui la parlent, de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues⁸ ». La langue polynomique rend compte de la diversité dialectale, lui confère un caractère légitime et ne hiérarchise pas les différentes normes en présence.

À partir d'un tel constat, il devenait impératif de réfléchir à un processus de normalisation qui fût radicalement différent de celui qui aboutit à la reconnaissance institutionnelle et à l'imposition, dans le cadre scolaire notamment, d'une variété socialement dominante, sur le modèle français.

C'est alors que s'est instaurée progressivement, à l'école en particulier, une norme d'un genre nouveau, originale voire révolutionnaire : la norme polynomique, c'est-à-dire plurielle, qui cultive l'intertolérance dialectale. Cette conception nouvelle de la norme linguistique, portée par les universitaires corses et vulgarisée

6 Les résultats et interprétations se trouvent dans *Etudes Corses* n. 28, 1987, Palazzu Naziunale, 20250 Corti.

7 Jean-Marie COMITI : *Les Corses face à leur langue*, Ed. Squadra di u Finusellu, Aiacciu, 1992.

8 Jean-Baptiste MARCELLESI : « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse » in *Actes du XVII^{ème} congrès de Linguistique et Philologie Romanes*, vol.5, Sociolinguistique des langues romanes, 1984.

par le système scolaire à travers des enseignants de corse spécialement formés à l'enseignement polynomique, a été d'autant mieux accueillie par la société civile qu'elle épousait en quelque sorte une réalité sociolinguistique vivante bien qu'inconsciente puisque relevant des attitudes. La prise de conscience que le respect de la variation dialectale libère la parole, car elle ôte à la langue tout pouvoir discriminatoire⁹, a permis une évolution notable des mentalités enlisées au départ dans la gangue diglossique. L'élaboration linguistique¹⁰ qui a permis au corse d'investir de nouveaux domaines d'usage a contribué à diffuser sur tout le territoire insulaire une appréhension différente de la diversité, contrairement à ce qui avait caractérisé le début des années 1980, fondée sur la reconnaissance explicite de l'autre. Ainsi s'est forgé ce que j'ai appelé un « esprit polynomique » qui ne brandit plus la variation linguistique comme un obstacle à l'intercompréhension mais comme une richesse qu'il faut cultiver et préserver¹¹.

La vision de la langue corse, une et plurielle, ainsi que les pratiques langagières qui en découlent, développe chez les locuteurs une conscience linguistique qui vise au dépassement de la diglossie. La conscience dialectale qui caractérise le sujet diglotte et qui conditionne une loyauté égocentrique, renfermée sur le dialecte, évolue vers une conscience supra-dialectale qui favorise la reconnaissance de la langue comme « une dialectique de l'un et du multiple », selon la formule heureuse de Fernand Ettori¹².

La polynomie se présente alors comme l'antidote contre la diglossie ; diglossie qui impose aux locuteurs soumis à l'*idéologie diglossique*¹³ une sorte de pathologie que j'ai appelée par ailleurs la *dialectopathie*¹⁴. Il s'agit d'un syndrome qui conduit le locuteur à cultiver le dialectalisme exacerbé et à rejeter par la distanciation maximale toute forme de reconnaissance de l'autre. La « dialectopathie » renforce la conscience dialectale au détriment de l'émancipation de la langue.

9 Jean-Marie COMITI, 1992, *ibid.*

10 Heinz KLOSS : *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen*. Ed. Verlag Schwann, Dusseldorf, 1978.

11 Selon un dicton corse « *Diversità face ricchezza* » : la diversité engendre la richesse.

12 ETTORI Fernand & FUSINA Jacques (1981) : *Langue corse : incertitudes et paris*, MCC, Ajaccio.

13 Jacques THIERS, *ibid.*

14 Jean-Marie COMITI : *La langue corse entre chien et loup*, L'Harmattan, Paris, 2005.

Passer de la variation à la polynomie c'est aussi passer du dialecte à la langue.

La norme polynomique fit donc irruption dans le domaine scolaire avec notamment l'arrivée des enseignants formés à l'université de Corti ; auxiliaires d'abord, titulaires ensuite grâce au CAPES¹⁵ de corse dont la première session eut lieu en 1991. Les personnels qui enseignaient le corse avant eux se limitaient à transmettre leur propre variété après avoir, éventuellement, retranscrit des textes issus d'autres variétés dans leur propre parler. Aujourd'hui les élèves sont confrontés à de multiples supports pédagogiques dont les caractéristiques linguistiques reflètent la variation du corse. Cette approche nouvelle de la langue, à laquelle les élèves n'étaient nullement habitués dans le cadre de l'enseignement du français ou des autres langues vivantes, a pu surprendre au départ la population scolaire et les parents. Il n'était pas rare que certains parents d'élèves interviennent sur les cahiers de leurs enfants en corrigeant la forme de certains écrits qui ne correspondaient pas à leur variété linguistique ; toutefois, l'originalité de l'enseignement du corse qui respectait la diversité et enrichissait les compétences expressives des élèves ne tarda pas à être reçue comme un gage d'ouverture et un signe de maturité. Les querelles de clocher n'avaient désormais plus lieu d'être.

Une formation des enseignants originale

Pour les enseignants, la question de savoir quel corse enseigner ne se pose plus depuis longtemps. Cela suppose une formation spécifique qui les instruit sur les principales variétés de corse, leurs caractéristiques linguistiques et leur fonctionnement. Cette formation porte sur les trois régiolectes identifiés comme les plus représentatifs de la variation du corse. Il ne s'agit pas de faire des enseignants de corse de parfaits dialectologues (ils peuvent d'ailleurs utiliser leur propre variété tout au long de leur carrière) mais de leur fournir les outils de base qui leur permettront d'affronter les contraintes inhérentes à la polynomie : répondre à la curiosité des élèves (mais aussi à celle des collègues et des parents), gérer intelligemment les phénomènes de contacts (interdialectaux et interlinguistiques),

15 Concours de recrutement des enseignants du second degré.

favoriser la réflexion métalinguistique sur les différentes variétés de corse et sur les langues romanes, développer la tolérance à l'égard de la différence en diversifiant les supports pédagogiques et les variétés régiolectales, concevoir des supports pédagogiques prenant en charge la variation¹⁶...

Aussi une connaissance minimale des variétés principales de la langue corse s'avère-t-elle indispensable pour donner du sens et de la cohérence à l'enseignement.

Par exemple, une bonne maîtrise de l'orthographe, qui s'appuie fortement sur le système phonologique, suppose une bonne connaissance de la variation : un locuteur du nord de l'île, où la confusion **B/V** est systématique, saura que le mot *ventu* (vent) s'écrit avec un **V** (alors qu'il le prononce **B**) parce qu'il sait qu'au sud, zone non touchée par le bétacisme, on prononce bien un **V**. En revanche, il écrira **B** si, comme lui, le locuteur du sud prononce un **B** dans le même mot : *bichjeru* (verre), *balisgia* (valise)... De même il écrira *amicu* (ami) avec un **C** (alors qu'il prononce *amigu*) parce qu'il sait que le sud réalise un **C** même en position intervocalique. Il en sera ainsi pour des mots comme : *locu* (lieu), *focu* (feu), *Corsica* (Corse) où la graphème **C** s'impose partout.

À l'inverse, un locuteur du sud écrira *cità* (ville), *spetaculu* (spectacle), *literatura* (littérature) avec un seul **T** (alors qu'il le prononce tendu) parce qu'il sait qu'au nord cette lettre se réalise **D** sous l'effet de la sonorisation de l'occlusive intervocalique. La double consonne imposerait au lecteur du nord de prononcer un **T** qui ne correspond pas à sa variété. Lorsqu'il n'y a pas de sonorisation au nord alors le locuteur du sud sait que la consonne devra être doublée dans l'orthographe : *fatta* (faite), *astrattu* (abstrait), *lettu* (lit), *pignatta* (marmite)...

C'est ainsi qu'en matière de codification les choix relatifs à une orthographe commune - qui laissent toutefois assez de souplesse pour rendre compte des formes trop éloignées : *russu/rossu* (rouge), *cruci/croci/croce* (croix), *siccu/seccu* (sec) - impliquent une connaissance et une reconnaissance des variétés des autres conformément à l'esprit polynomique.

¹⁶ Les manuels d'apprentissage du corse proposent systématiquement des tables de conversion qui instruisent sur les variantes lexicales, phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la langue.

Aujourd'hui la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, fait de l'esprit polynomique un instrument majeur de la rénovation pédagogique.

Le statut même de professeur de « langue régionale » (l'adjectif « régionale » n'étant plus, même s'il est contestable, un signe avilissant de marginalité) donne aux intéressés les moyens d'enseigner autrement. Disposant dans chaque établissement scolaire (collèges et lycées) d'« ateliers de langue et culture corses » équipés de tous les instruments modernes de communication, les élèves qui suivent l'enseignement du corse ont la possibilité de sortir du cadre traditionnel de l'enseignement des langues et de s'initier à des formes différentes de formation linguistique auxquelles ils semblent adhérer avec intérêt. Pédagogies du projet, de l'action, de la découverte, de la réussite ne sont plus des notions floues et utopiques mais elles donnent naissance à toutes sortes d'activités culturelles qui diffusent à l'extérieur des murs de l'école l'image d'une discipline vivante, inventive et efficace : journaux scolaires bilingues, ouvrages littéraires en corse, pièces de théâtre, comédies musicales, spectacles de chants, expositions diverses ponctuent l'année scolaire dans tous les établissements de l'île.

La pédagogie du corse, langue désormais polynomique, développe également chez les élèves un pouvoir de discrimination linguistique (avec le sens d'« identification » des différentes variétés appartenant au même système, ou même « individuation » selon la terminologie de Jean-Baptiste Marcellesi) ; pouvoir qui élargit leurs compétences par une meilleure connaissance des différentes variétés de corse et des normes qui les régissent. Ils ont alors le choix d'opter pour l'une ou pour l'autre variété (voire plusieurs) en fonction de leurs goûts propres ou de leurs intérêts communicatifs. Il ne fait aucun doute que l'accès à divers systèmes de normes liés à la même langue renforce incontestablement chez les élèves leurs compétences métalinguistiques ainsi que l'ouverture à d'autres langues.

C'est un fait, l'enseignant de langue corse est aujourd'hui quelqu'un de reconnu et parfois d'envié. Il se trouve en effet dans une situation qui lui assure une totale liberté pédagogique, dégagé d'un certain nombre d'astreintes d'ordre antipédagogique comme par exemple le respect absolu d'un programme lourd et contraignant qui incite à la transmission magistrale, rapide et inefficace. Il peut alors privilégier la

dimension affective de la relation pédagogique, l'association des élèves à la conception de leur propre programme d'activités, l'ouverture sur l'extérieur avec la recherche de partenaires nombreux et variés. Les professeurs de corse sont le plus souvent à l'origine de la création d'ateliers de pratique artistique et se trouvent pour la plupart étroitement associés à la constitution de Projets d'Action Educative¹⁷. C'est incontestablement un signe de vitalité pour une discipline qui a vocation à devenir de plus en plus transversale - l'adaptation des programmes allant dans le même sens - et à représenter le fer de lance de l'innovation pédagogique.

Il appartient aux enseignants de s'adapter au mieux aux exigences de la polynomie, conscients des valeurs que ce concept véhicule. La polynomie représente alors un puissant levier pour une éducation interculturelle que les sociétés modernes, celles du métissage linguistique et culturel, ont intérêt à mettre en œuvre pour une meilleure gestion des différences : reconnaissance mutuelle, respect des identités, rapprochement des cultures, dialogue et solidarité... Bref, une éducation telle que doit la promouvoir l'école de la république.

Une clef pour l'interculturalité

La tolérance induite par la « polynomie » suppose bien un ensemble « d'attitudes » conditionnées par un système normatif.

La langue polynomique relève bien d'un « processus de normalisation » car les attitudes tolérantes à l'égard de la variation linguistique ne sont pas données à la naissance, elles sont à acquérir et à cultiver. Si la variation est consubstantielle à la langue, la polynomie est liée à une forme d'éducation qui conduit au respect de la différence.

Nous sommes aux antipodes d'un contexte où une sur-norme se caractérise par l'intolérance à la variation et dans lequel la sanction et la stigmatisation, réelle ou symbolique, sont les seules réponses aux prises de distance par rapport à la variété officielle.

¹⁷ Projets à visée éducative qui obligent un travail en équipe.

Par ailleurs, dans les situations non normalisées¹⁸ la communauté linguistique développe généralement une conscience dialectale qui ne favorise pas les attitudes tolérantes à l'égard de la variation. Chaque locuteur se replie sur sa propre variété en gardant ses distances avec les autres variétés. Ils compromettent ainsi la constitution d'une conscience supra-dialectale indispensable à l'élaboration intellectuelle, sociale et politique d'un statut de langue. Il y a alors variation sans polynomie.

J'avais pour ma part remarqué que la polynomie, en Corse, était bien inscrite dans une dynamique qui faisait évoluer les mentalités vers davantage de tolérance à l'égard de la différence dialectale¹⁹. Dans le cadre de cette évolution importante des attitudes, ce sont les jeunes générations qui manifestent le plus ouvertement « l'esprit polynomique ». Ils reconnaissent sans la moindre hésitation « l'Autre » dans sa diversité linguistique et bien souvent ils sont prêts à adopter, dans leur propre répertoire, des traits linguistiques appartenant à d'autres variétés. Chez les jeunes générations, plus que chez les anciennes, la « loyauté linguistique » a désormais atteint un niveau supra-dialectal qui leur permet d'appréhender naturellement la langue à travers toutes ses composantes.

L'école n'est certainement pas étrangère à l'évolution qui mène de la variation à la polynomie²⁰. Les professeurs de langue corse sont en effet formés, dans les murs de l'IUFM²¹, à l'enseignement de la langue mais aussi à « l'éducation à la polynomie » ; comme d'autres sont chargés d'éduquer à la citoyenneté, à l'environnement ou à la santé. C'est en effet l'école qui participe activement au développement d'une « sociolinguistique pratique » que Jean-Baptiste Marcellesi appelait de ses vœux en 1985 : « Il faut faire pénétrer dans les masses une sociolinguistique pratique pour développer la tolérance réciproque entre les diverses formes linguistiques, d'abord sans condamner le corse d'autrui, ensuite en s'attachant à employer occasionnellement les formes des autres régions en se consentant mutuellement des

18 Les langues que l'on dit « dans un état naturel ».

19 Jean-Marie COMITI, 1992, *ibid.*

20 Le processus polynomique s'enclenche avec l'entrée effective du corse à l'école (1981) et la recherche progressive d'une réponse adaptée au caractère pluriel de la langue à enseigner.

21 L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ouvre ses portes en 1991. C'est là que sont désormais formés les enseignants du premier et du second degré.

adaptations linguistiques (...) C'est la syncrasie, le mélange intime et dialectique, de niveau abstrait, de toutes ces formes qui constitue le corse »²².

Le public s'interroge souvent sur la manière dont on enseigne le corse à l'école. Le problème habituellement évoqué concerne précisément la variation dialectale et l'absence de norme officielle de référence. La grande originalité des enseignants de corse est précisément de ne pas avoir à enseigner une seule variété linguistique, comme cela se fait pour les autres langues à norme officielle unique, mais « la langue » sous ses différentes formes. La formation reçue par les enseignants ne les oblige pas à changer de variété linguistique en fonction du lieu d'affectation mais à utiliser des supports pédagogiques linguistiquement différenciés, où qu'ils se trouvent. Dans la mesure où ils ont acquis la maîtrise des principes et des règles qui président à la variation dialectale, ils peuvent gérer au mieux les situations d'apprentissages. Savoir répondre à la curiosité des élèves, et même des parents souvent déstabilisés par ces approches nouvelles, représente une compétence essentielle qui doit sensibiliser et éduquer aux contextes pluriels.

Quant aux élèves, ils sont continuellement invités à fréquenter la diversité linguistique à travers des outils pédagogiques où la variation est toujours présente. La situation n'est guère différente de celle qu'ils perçoivent au quotidien hors de la salle de classe. La diversité dialectale s'affiche partout en fonction de l'origine géographique de celui qui parle ou qui écrit : les échanges informels dans la rue, les interviews dans les médias radiophoniques ou audiovisuels, les chants, la littérature, la presse écrite, les enseignes des commerces, la toponymie, etc...

L'école est le lieu où on encourage « l'éducation interculturelle » dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Dans nos sociétés où la mixité linguistique, culturelle et ethnique fait partie du paysage quotidien les institutions ont pris la mesure de la nécessité de l'« apprendre à vivre ensemble ». Mieux connaître pour mieux accepter l'Autre est une posture qui développe la tolérance et la reconnaissance de la différence. C'est la démarche de l'interculturalité qui vise à reconnaître l'autre pour ce qu'il est. L'éducation

22 Jean-Baptiste MARCELLESI, *Pour une politique démocratique de la langue*, supplément au n°138 de TERRE CORSE, mensuel régional du PCF, Ajaccio, 1985.

interculturelle s'adresse à tous, aussi bien aux groupes majoritaires que minoritaires ; elle vise à « une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ; une plus grande capacité à communiquer avec des personnes de cultures différentes ; des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme ; une meilleure capacité à participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité »²³.

L'objectif n'est pas l'intégration par l'assimilation qui engendre les traumatismes identitaires, les conflits et la violence mais la coexistence pacifique par le respect de la diversité culturelle.

Il s'agit d'une sorte de « polynomie culturelle » qui doit conduire au dialogue des cultures et à la lutte contre le racisme et la xénophobie.

Dans cette perspective, on comprend à quel point le concept de langue polynomique prend du sens et de la pertinence. La tolérance interdialectale qui conditionne la reconnaissance affichée de la diversité interne à la langue devient aussi une clef pour l'interculturalité.

Si l'éducation à la polynomie permet de construire des compétences linguistiques tout en ouvrant sur les valeurs humanistes que l'école est chargée de transmettre on peut penser que l'enseignement de la langue corse participe de l'éducation interculturelle.

C'est en cela que le corse représente dans l'institution scolaire le fer de lance d'une pédagogie nouvelle ouverte sur le monde, cultivant l'intertolérance culturelle et apte à « développer des habiletés sociales afin de rendre possible une interaction positive entre tous les groupes qui composent la société »²⁴.

23 Fernand OUELLET : *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris, 1991.

24 Michel PAGÉ : *L'éducation interculturelle*, L'Harmattan, Paris, 1991 ; cité par F. Ouellet, *ibid.*

Conclusion

La polynomie, concept issu de la sociolinguistique corse, suppose donc un haut degré de tolérance de la différence qu'il faut cultiver par l'éducation.

Dès lors, l'école endosse une grande responsabilité dans la mise en œuvre de cette éducation dans laquelle l'enseignement du corse évolue à contre-courant de l'enseignement de toutes les autres langues, y compris le français. La pédagogie pratiquée notamment dans les sites bilingues en est une parfaite illustration²⁵.

Pour l'heure nous nous situons dans le cadre d'une « norme polynomique » qui s'inscrit dans un processus de normalisation d'un genre nouveau et qui se fonde sur la reconnaissance et la légitimation de la différence. L'objectif n'est pas l'uniformisation, d'autant qu'il n'existe pas en Corse de véritable politique linguistique institutionnelle qui laisse apparaître un véritable projet pour la langue corse.

Le corse à l'école reste une discipline scolaire relativement récente. C'est la dernière venue dans le curriculum scolaire. Elle s'y implante de plus en plus solidement (filières bilingues dans le second degré, sites bilingues et généralisation des trois heures dans le primaire, classes méditerranéennes, parcours langues romanes) et justifie par là même une réflexion poussée sur la pédagogie à adopter compte tenu des choix opérés en matière de normalisation. Pas de norme unique, pas de construction artificielle d'une koïné, pas de repli sur le dialecte en fonction de l'endroit où l'on enseigne mais une norme plurielle respectueuse de la diversité.

La situation sociolinguistique corse, observée avec intérêt au plan international, montre les liens étroits tissés entre le monde de la recherche et le terrain scolaire où les praticiens expérimentent et mettent en pratique activement les théories élaborées par les universitaires. Cette coopération fructueuse donne un aperçu de ce

25 Alain DI MEGLIO - Claude CORTIER : Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire in Ducancel, G./Simon, DL (coord.), « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? », Revue Repères n° 29, INRP, Lyon.

que peut produire, en matière d'évolution des mentalités, une « sociolinguistique pratique » fondée sur la tolérance et le respect de la différence. Ce modèle de recherche appliquée se met au service des diverses communautés humaines qui, vivant sur un même territoire, cherchent les meilleurs moyens de vivre ensemble par un dialogue permanent et harmonieux des langues et des cultures.

Références bibliographiques

- ARRIGHI, J.M. (2002). *Histoire de la langue corse*. Paris : Jean-Paul Gisserot.
- CHIORBOLI, J. (1985). La langue corse entre l'usage et le code. Fonctionnement linguistique et tendances de l'évolution. *Studia Corsi*, n° 1, Corti.
- CHIORBOLI, J. (1989). Fondements linguistiques dans le processus d'individuation de la communauté linguistique corse. In Thiers, J., *L'individuation sociolinguistique corse*. Bastia : IEC-GRESCO-IREL.
- COMITI, J.M. (1992). *Les Corses face à leur langue*. Ajaccio : Squadra di u Finusellu.
- COMITI, J.M. (2002). *Quelle identité pour le corse*. Congrès International Environnement et Identité, Université de Corse.
- COMITI, J.M. (2005). *La langue corse entre chien et loup*. Paris : L'Harmattan.
- DALBERA-STEFANAGGI, M.J. (1991). *Unité et diversité des parlers corses*. Alessandria : Edizioni dell'orso.
- DI MEGLIO, A., & CORTIER, C. (2004). Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire. In Ducancel, G., & Simon, D.L. (coord.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*. Revue Repères n° 29, INRP, Lyon.
- ETTORI, F., & FUSINA, J. (1981). *Langue corse : incertitudes et paris*. Ajaccio : MCC.
- FILIPPI, P.M. (1992). *Le Français Régional de Corse. Etude linguistique et sociolinguistique. Pratiques langagières du français en Corse : approche descriptive et problème glottopolitique*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université de Corti.
- FUSINA, J. (1994). *L'enseignement du corse*. Ajaccio : Squadra di u Finusellu.
- KLOSS, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen*. Dusseldorf : Verlag Schwann.
- MARCELLESI, J.B. (1983). *La définition des langues en domaine roman ; les enseignements à tirer de la situation corse*. XVII^{ème}

Congrès de Linguistique et de Philologie Romanes. Aix-en-Provence.

MARCELLESI, J.B. (1985). Pour une politique démocratique de la langue. *Terre corse*, supplément au n°138. Mensuel régional du PCF, Ajaccio.

MARCELLESI, J.B. (1984-1987). *Implications théoriques et modalités du processus d'individuation sociolinguistique corse*. ATP CNRS 91 1164. Institut de Linguistique, université de Rouen.

MARCHETTI, P., & GERONIMI, D.A. (1971). *Intricciate è cambiarine*. Nogent-sur-Marne : Beaulieu.

OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

PAGET, M. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.

THIERS, J. (1986). *L'individuation sociolinguistique corse*. IEC-GRESCO-IREC, Corti.

THIERS, J. (1989). *Papiers d'identité(s)*. Livina : Albiana.

VARIA

Relation pédagogique et figure de l'enseignant

Comparaison franco-allemande

Nathanaël Wallenhorst¹

EXPERCICE

Universités Paris 8, Paris 13 ;

LAREF,

Université Catholique de l'Ouest,

France

RÉSUMÉ

A partir du discours (dans leur langue maternelle) de lycéens français et allemands ayant effectué une immersion scolarisée de longue durée dans le pays de l'autre, l'auteur propose une analyse comparée de la relation pédagogique et de la figure de l'enseignant. Il aborde en particulier les questions de la distance dans la relation pédagogique, du rôle et de l'autorité de l'enseignant, et de l'agressivité entre enseignants et élèves. Cette approche comparative permet de renouveler le regard sur la relation pédagogique – faisant ainsi émerger sa dimension culturelle – et ouvre la réflexion sur l'éducation en France à d'autres possibles.

ABSTRACT

From the speech (in their mother tongue) of French and German Grammar School pupils having benefited from a long-time school immersion in their correspondent's country, the author proposes a compared analysis of the educational relationship and the figure of the teacher. He tackles in particular the questions of the distance in the educational relationship, of the role and authority of the teacher and of the aggressivity between teachers and pupils. This comparative approach enables to cast a new look on the educational relationship letting its cultural dimension emerge – and opens one's reflection upon teaching in France to other possibilities.

1 docteur en sciences de l'éducation, docteur en philosophie,
directeur de l'IFF-Europe (Institut de Formation Fondacio-Europe)

Qui sont les élèves, quelles sont leurs relations avec les enseignants ? Qui sont ces perturbateurs qui ont saisi de suite l'occasion de prendre la parole lors de l'ouverture du site internet note2be.com le mardi 29 janvier 2008 ? Un site qui proposait aux élèves... d'évaluer leurs enseignants !² Une multitude de forums de discussion sur internet ont eu l'ouverture de ce site pour objet³. Celle-ci, qui a fait énormément parler d'elle dans les médias, et particulièrement dans les médias en ligne, est un révélateur très intéressant de la relation entre élèves et enseignants, comme de l'expérience scolaire des élèves, les principaux acteurs de l'école.

Parce que les messages déposés sont anonymes, ces forums de discussion donnent parfois lieu à de virulentes insultes des enseignants envers les élèves⁴ : « Et certains gros cons d'élèves qui pourrissent les écoles et les rendent invivables, on ne pourrait pas les noter en ligne ? Ça peut être intéressant avant de fréquenter le même établissement qu'eux... »⁵, ou encore : « Certains profs ne sont effectivement pas parfaits, mais comparés à certains élèves (de pures crétins finis) qu'il y a en classe, ils en deviennent géniaux. »⁶... Comme des élèves envers les enseignants : « Les profs jugent, les profs notent parfois à la tête de l'élève, donc pourquoi ne pas instaurer un peu de légitimité la dedans en explicitant réellement ce que vaut un prof ! »⁷. Pourquoi tant d'agressivité et de violence ? Est-ce intrinsèque à la relation pédagogique ou cela est-il différent dans d'autres pays ?

L'ouverture de ce site donne à voir ce qu'enseignants et élèves peuvent se dire (les forums de discussion étant remplis de ce type de

2 Ce site a été suspendu par le Tribunal de Grande Instance de Paris le 3 mars 2008, contrairement au site similaire allemand www.spickmich.de qui ne l'a pas été.

3 Comme les identités sont masquées, nous ne saurons jamais s'il s'agit effectivement d'un enseignant, d'un élève ou d'une autre personne. Ce n'est pas tant la réalité qui nous intéresse ici que les rôles joués et les discours tenus par les individus lorsqu'ils prennent l'identité d'élève ou d'enseignant. La réalité ou la facticité de celle-ci ne modifie en rien le rapport de force révélé. Il est fortement probable que plusieurs personnes ne soient plus élèves, mais répondent dans cette posture à ceux qui ont été leurs enseignants.

4 Nous avons volontairement laissé ces quelques extraits de débats lors de forum tel quel, c'est-à-dire avec quelques fautes orthographiques et grammaticales.

5 www.01net.com/editorial/371415/le-site-de-notation-des-profs-note2be.com-dans-le-collimateur-de-la-cnif/?forum=371415&post=156881&thread=156443, le 18 02 08.

6 www.infos-du-net.com/actualite/12829-note2be-noter-profs.html, le 18 02 08.

7 *Ibid.*

propos) lorsque tombent les barrières conventionnelles habituelles ou les risques pour l'élève d'être renvoyé de son établissement. Elle est, de par la vigueur des débats déclenchés, un révélateur extrêmement intéressant de certains aspects de la relation pédagogique en France (mettant par exemple en évidence les différences de statuts entre enseignants et élèves avec la difficulté pour les élèves d'exprimer une pensée critique au sein de l'espace scolaire et la revendication par les adolescents de leur capacité à penser de façon autonome). Mais qu'en est-il dans d'autres pays ? La relation pédagogique est-elle structurée de la même façon ? Un détour par l'ailleurs peut-il nous donner des éléments nouveaux d'analyse de la relation pédagogique ?

Dans *La cité des lycéens*, Rayou constate que des élèves ayant effectué un séjour en Allemagne ont un autre regard sur leur propre expérience scolaire ; « Les plus fortes critiques entendues à l'égard de l'organisation des études proviennent sans doute d'élèves ayant fait en Troisième un séjour en Allemagne. Ils ont pu donner corps à l'idée largement répandue chez les jeunes d'un meilleur dosage des apprentissages outre-Rhin. Olivier, qui a "vécu à l'heure allemande", s'estime depuis fondé à remettre en question le mauvais équilibre de la journée et la succession des matières. La fréquentation quotidienne de la piscine, les rencontres entre copains qu'elle rendait possibles lui font juger sévèrement les emplois du temps à trous, les heures de permanence et les journées interminables passées dans l'établissement. ».⁸ Situer la relation pédagogique dans un contexte interculturel à l'aide de ce détour par l'Allemagne semble pertinent dans l'analyse de la relation pédagogique, notamment par la mise en évidence de spécificités culturelles, comme cela a déjà été fortement mis en valeur concernant les systèmes préscolaires d'éducation.⁹

Nous nous centrerons sur les questions évoquées ci-dessus en prenant appui sur une recherche portant sur la comparaison des expériences scolaires française et allemande à l'aide d'un dispositif interculturel qui sert de révélateur. La comparaison est effectuée par

⁸ Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 47.

⁹ Brougère, G., Tobin, J., « Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France », *Education et Sociétés*, n°6, 2000, p. 168 ; Brougère, G., « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 2002 ; Brougère, G., Rayna, S., (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Lyon, INRP, 2000.

les acteurs eux-mêmes, des « vrais lycéens »¹⁰ de 15 à 17 ans (des lycéens situés en haut du système scolaire, maîtrisant le « *métier d'élève* » et recherchant des loisirs « intelligents » comme peuvent l'être un séjour à l'étranger¹¹) participant à un échange scolaire individuel d'un an, le programme Voltaire, mis en place par l'office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ). Dans cette recherche nous croisons le regard des adolescents français et celui des adolescents allemands sur la relation pédagogique en France d'une part, et la relation pédagogique en Allemagne d'autre part. Nous avons réalisé 127 entretiens semi-directifs dans la langue maternelle des adolescents (d'une durée d'une heure environ). Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité. L'ensemble du discours a été découpé selon les catégories thématiques¹² et entré dans le logiciel d'aide à l'analyse qualitative Hyperresearch.¹³

10 Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, col. « Points », 1991.

11 Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 207

12 Nous avons construit 119 catégories ayant trait à l'expérience scolaire ou aux activités extrascolaires (structurées par le temps de l'école) et 26 catégories plus grossières ayant trait à la relation entre les correspondants, à la relation de l'adolescent avec sa famille ou sa famille d'accueil, à l'expérience interculturelle, à l'apprentissage de la langue...

13 Ce logiciel, relativement simple d'accès, permet à l'utilisateur de sélectionner comme il le souhaite une partie du discours (qu'il peut catégoriser plusieurs fois) à laquelle il attribue une catégorie qu'il a lui-même paramétrée au préalable. Lorsque l'ensemble des données est saisi, l'utilisateur peut ensuite effectuer les demandes de son choix en croisant les cas sur lesquels il souhaite que s'effectue le traitement ainsi que les catégories demandées. Il est par exemple possible de demander un traitement sur l'ensemble des cas ou uniquement les cas français ou allemands ou les cas français en situation d'immersion ou d'accueil du correspondant... Puis l'utilisateur choisit les catégories sur lesquelles il souhaite que s'effectue le tri. L'aide du logiciel s'arrête ici et c'est ensuite au chercheur d'analyser les discours. Ce logiciel, qui ne produit absolument aucune analyse quantitative, a pour grand intérêt qu'il est possible à tout moment, et très simplement, de recontextualiser le discours afin d'éviter les erreurs d'analyse en raison d'une mauvaise compréhension due à une décontextualisation des propos du sujet interrogé. Les données ont donc été analysées à partir d'une analyse thématique qui n'a pas consisté en une décontextualisation des propos des acteurs. Bien que nous ayons cherché une cohérence entre les différents entretiens, nous n'avons pas ignoré la cohérence au sein d'un même entretien.

Proximité et distance dans la relation pédagogique

L'expérience scolaire des élèves français ne va pas de soi, elle est une épreuve essentielle dans la formation de l'individu¹⁴ dont la seule unité est le travail sur soi pour se percevoir comme l'auteur de son expérience¹⁵. La relation avec l'enseignant est un des éléments principaux de l'expérience scolaire des élèves. Fréquemment les lycéens français regrettent les relations distantes avec leurs enseignants tout en ne désirant pas une trop grande familiarité avec eux.¹⁶ Cette relation pédagogique paradoxale est, entre autres, due à une inégalité de condition entre l'élève et le professeur, et sachant qu'« une relation strictement égalitaire tournerait soit à l'écrasement de l'élève soit à la dissolution de la situation d'enseignement »¹⁷ : soit l'enseignant serait un « copain » comme un autre et il ne serait plus possible d'apprendre, soit l'élève aurait toujours tort en raison de la supériorité de l'enseignant dans la matière enseignée. L'ensemble des adolescents français et allemands ayant participé au programme Voltaire constate une plus grande proximité entre les enseignants et les élèves en Allemagne, et la majorité d'entre eux a trouvé que les élèves allemands avaient de très bonnes relations avec les enseignants.

Sympathie des enseignants et apprentissages

Les élèves français décrivent les cours en Allemagne comme « agréables », et les élèves allemands sont « heureux d'aller en cours » dans la mesure où « les profs sont sympathiques ». Les adolescents sont sensibles à cette sympathie qui induit une bonne ambiance de classe, un plaisir à aller en cours et est propice au respect des enseignants : « parce qu'ils ont du respect pour les profs, ils auraient

14 Barrère, A., Martuccelli, D., « La fabrication des individus à l'école », in A. Van Zanten, (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, p. 261.

15 Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998.

16 Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 106.

17 *Ibid.*, p. 106.

vraiment de la peine à les décevoir » (Gilles, F)¹⁸, « il n’y a pas cette critique, cette méchanceté envers le prof » (Charlotte, F).

L’engagement affectif des adolescents dans la relation éducative varie fortement d’un jeune à l’autre. Alors que des élèves sont dans la nostalgie de la relation pédagogique avec les enseignants du primaire, d’autres en revanche fuient l’attention des enseignants et ne souhaitent pas qu’ils prennent soin d’eux. Comme l’explique une adolescente, le passage du primaire au collège est douloureux, difficile.¹⁹ L’enseignant ne joue plus ce rôle parental comme il le faisait au primaire où « on le voit tout le temps donc on s’habitue, c’est comme une personne » (Amélie, F), ce qui n’est plus le cas depuis qu’il a pour principale fonction de dispenser un savoir, d’entraîner.

Pour plusieurs élèves français, une fois l’attraction pour les enseignants allemands exprimée, leur préférence va vers le type de relation pédagogique français. En effet, à la fois il faut « qu’il y ait un minimum de sympathie entre le prof et l’élève, parce que sinon c’est vrai que ça passe pas, ça passe pas » (Marie, F), mais pour de nombreux adolescents il en faut un minimum, et un minimum seulement. En effet, nombreux sont les élèves (français uniquement) qui préfèrent les enseignants non sympathiques dans la mesure où ceux-ci favorisent plus les apprentissages. Ainsi ce ne sont pas d’abord les enseignants « sympathiques » qui sont appréciés. Alors qu’« Au collège, le bon professeur est chaleureux et “tient” sa classe, au lycée, ces vertus ne disparaissent pas, mais le bon professeur est avant tout efficace. Il “boucle” le programme »²⁰. Les élèves aiment les enseignants qui attendent beaucoup d’eux, qui les « entraînent » au « haut niveau » avec dureté. Ils ont alors l’impression d’apprendre et de ne pas perdre leur temps. Les adolescents participant au programme Voltaire sont des compétiteurs, et l’enseignant, en s’adressant aux élèves avec dureté, exclut les moins motivés. Il est ainsi normal que certains élèves – ou « éléments » – ne résistent pas dans ce climat au sein duquel les plus faibles sont exclus :

18 Afin de faciliter la lecture, les extraits d’entretiens avec les Allemands ont été traduits. Après chaque prénom (fictif), figure la lettre « A » ou « F » en fonction de la nationalité, allemande ou française, de l’adolescent rencontré.

19 Dubet et Martuccelli ont mis cet aspect en évidence dans Dubet, F., Martuccelli, D., *A l’école ! Sociologie de l’expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 145-148.

20 *Ibid.*, p. 249.

« Ce prof de maths, même s'il est épouvantable, c'est l'homme épouvantable, il est de...y a pas de mots.

- Ah oui ? Vraiment dur comme personnalité ?

- Vraiment dur comme personnalité et complètement antipathique, non mais, c'est totalement vrai, mais je l'aime bien parce qu'il fait bien ses cours. Donc je pense, qu'on serre son poing, on regarde derrière notre dos, on ferme les yeux et on voit ce qu'il nous apporte de bien, je pense. Parce qu'il y en a aussi qui n'arrivent pas à le supporter ce qui est tout à fait normal vu que c'est vraiment un homme épouvantable mais quand on voit ce qu'il nous apporte et ben on oublie, on oublie bien sûr parce que maintenant je réfléchis deux fois plus vite quand j'ai un problème de maths. » (Marie, F)

Dans cette logique les feed-backs positifs de la part de l'enseignant ne sont pas désirés, l'enseignant doit pousser plus loin l'élève :

« - Et voilà, quoi mais il nous dira jamais : "c'est bien" .

- Il vous dira jamais : "c'est bien" ?

- Il nous dira jamais : "c'est bien" .

- Mais ça te plait ?

- Ça me plait parce que je me dis qu'il va falloir que j'en donne plus. Je l'ai dure avec lui mais je me dis l'année prochaine ça ira mieux, je me dis ça et ça va, mais c'est vrai que les premiers mois, on passe du collège, le collège où on est encore bien couvé, et on est jeté au lycée et on est tombé sur un prof antipathique et les premiers mois, je me suis prise une bonne claque, une bonne, bonne claque » (Marie, F).

Parler avec les enseignants

Les relations entre professeurs et élèves – qui sont depuis toujours « au cœur de tout processus d'apprentissage »²¹ – font l'objet de débat et ne vont pas de soi. En témoigne ce dossier du *Monde de l'éducation* n°353 de décembre 2006 « Prof-élèves, faut-il s'aimer pour réussir ? ».²² En dehors de la classe il y a peu d'échanges entre les enseignants et les élèves. L'écoute de la parole des lycéens est limitée

21 Hess, R., Weigand, G., « La relation pédagogique », in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

22 « Prof-élèves, faut-il s'aimer pour réussir ? », *Le monde de l'éducation*, n°353, décembre 2006.

par une organisation forte (programmes, fonctions des enseignants, emplois du temps, etc.), et pour certains élèves la parole est même impossible, tant l'indifférence et le sentiment de mépris sont saillants.²³ Mais les élèves ont une forte demande de relation vis-à-vis des enseignants et du personnel administratif du lycée.²⁴ Dans la relation avec l'enseignant c'est – de loin – le dialogue, la possibilité de parler avec les professeurs qui est la plus forte attente des élèves.²⁵

La quasi-totalité des élèves français et allemands constate une différence dans la possibilité de parler avec les enseignants et 93% des Français trouvent que les professeurs allemands discutent vraiment avec les élèves.²⁶ Les enseignants allemands sont décrits comme disponibles : il n'est pas rare que l'enseignant prenne une heure de son temps, voire parfois une heure de cours, pour parler avec la classe en cas de difficulté.

Les Français apprécient qu'en Allemagne la relation pédagogique inclue un accompagnement personnalisé dans la mesure où « les adultes peuvent donner des conseils que des amis ne peuvent pas donner. » (Alfred, A). Les élèves savent qu'ils peuvent s'appuyer sur un adulte et être entendus. Les enseignants allemands sont en effet des personnes de confiance vers qui ils n'hésitent pas à se tourner en cas de difficulté. La possibilité de parler de ses problèmes avec les enseignants allemands est très appréciée des adolescents qui ne sont pas seuls à porter leurs difficultés scolaires ou même familiales : « Si y'a par exemple un problème scolaire, un problème vraiment

23 Gouze, B., *La parole des lycéens*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2002.

24 *Ibid.*

25 Establet, R., Fauguet, J.-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P., *Radiographie du peuple lycéen*, Paris, ESF, 2005, p. 100.

26 Cela correspond au cumul des réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord » à la proposition « les professeurs discutent vraiment avec les élèves ». Des questionnaires (qui comportent également quelques questions ouvertes), ont été réalisés auprès des élèves français et allemands comme de leurs enseignants et de leurs parents. Les résultats des questionnaires des cohortes ont été enregistrés dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Les questionnaires ont été envoyés par la Poste et les retours ont été excellents, manifestant l'intérêt des participants pour ce programme, en 2004-2005 les retours ont été compris entre 47 et 65% en fonction des questionnaires envoyés [Merkens, H., Kaufmann, K., « Résultat de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire. Evaluation de la partie quantitative du questionnaire. », in G. Brougère, L. Colin, H. Merckens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, V. Saupé, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre, Texte de travail n°23*, OFAJ, 2006, p. 35.].

personnel, les profs prennent le temps de nous écouter, ils prennent le temps. Tandis qu'en France ils vont vite, ils ont toujours un autre truc à faire, ils ont un autre cours, ils s'en vont etc. » (Fanny, F). Le rôle des enseignants en Allemagne n'est pas uniquement cantonné à l'espace du cours, il s'étend également en dehors. Les élèves ne sont pas seuls face aux apprentissages, même face aux apprentissages de la vie quotidienne, comme les relations affectives, les deuils, les divorces : « Ils n'ont pas qu'un statut de prof, ils sont là vraiment pour aider les élèves à progresser, pas forcément qu'à l'école mais même dans la vie de tous les jours quoi, et en France, je pense qu'il y a pas mal de profs qui s'en foutent, quoi, ils sont là c'est pour enseigner quelque chose à leurs élèves point barre. » (Martine, F). L'enseignant en France n'est présent que dans l'espace de la salle de classe et les relations que les élèves entretiennent avec lui se limitent pour une grande part à cet espace, ce qui n'est pas le cas en Allemagne.

Des relations « amicales »

Les affects entre l'enseignant et l'élève n'ont pas droit de cité au sein de l'école en France : « Il y a une fille qui a eu un problème avec son ami et la prof elle l'a prise dans ses bras. En France, elle l'aurait pas fait, je pense pas. Je sais pas si elle aurait été au courant d'abord. » (Isabelle, F). Les Allemands considèrent qu'il y a « un gros trou »²⁷, « un fossé »²⁸ (Jenny, A), entre les élèves et les enseignants en France. Que les élèves aient peur des enseignants en France apparaît invraisemblable aux Allemands. La dimension affective dans la relation est présente en Allemagne : « Les relations entre les professeurs et les élèves, mais c'est incroyable. Par exemple, moi, les professeurs, ils me touchent quand ils me parlent, ils sont proches. En France, ce serait inimaginable, ce serait vraiment outrant quoi. Ici, ils rigolent ensemble, ils se lancent des blagues, ça fait un petit peu plus complice et je trouve ça très, très bien mais d'un côté, je trouve ça manque un petit peu le respect. » (Lucie, F). Cette absence de dimension affective dans la relation avec les enseignants en France fait dire à Marylène (F) que « les profs en France, ça compte pas dans les

27 « ein großes Loch ».

28 « ein Graben ».

adultes qu'on connaît », ils ne sont pas comptabilisés parmi les adultes ressource sur lesquels il est possible de s'appuyer.

Mais il existe des différences dans la façon de concevoir la relation pédagogique allemande. En effet, la plupart des adolescents allemands refusent de dire des enseignants qu'ils sont leurs « amis ». Ce terme pose problème et il est relativement difficile de décrire précisément la nature de la relation des élèves allemands avec leurs enseignants. L'enseignant n'est pas un ami, mais son rôle de pédagogue dépasse la transmission des savoirs : la connaissance de l'élève, de sa vie personnelle fait partie de son rôle. Même si l'élève a la possibilité d'exprimer son opinion ou de contredire l'enseignant en Allemagne, son statut est différent de celui de l'élève, sans être supérieur et dominant comme il l'est en France.

La question du tutoiement revient parfois dans les entretiens et est un révélateur intéressant de la relation entre l'élève et l'enseignant. Ainsi à la question « C'est quoi pour toi un professeur ? Comment est-ce que tu définirais un professeur ? » Lucie (F) répond sans ambages : « C'est quelqu'un qu'on admire, quelqu'un à qui on ne dira jamais "tu" par mégarde ». Certains enseignants allemands étaient tutoyés par leurs élèves : « J'ai une très bonne relation avec elle [ma prof d'allemand], mais je ne pourrais pas par exemple la tutoyer comme faisaient les élèves. » (Mathilde, F). Le savoir et le rôle éducatif des enseignants nécessitent un respect et une distance de la part des élèves, qui sont entre autre symbolisés par le vouvoiement. « Ce n'est pas en effet un mince paradoxe que de voir les lycéens, facilement dénonciateurs des rapports lointains entre maitres et élèves, exprimer de grandes réticences lorsqu'on évoque devant eux des situations dans lesquelles on appellerait le professeur par son prénom en lui racontant sa vie privée. »²⁹ C'est-à-dire que les lycéens ne souhaitent pas des rapports égalitaires avec les enseignants, ils redoutent la « disparition du garde-fou statutaire de l'adulte »³⁰. Le tutoiement, parce qu'il rompt cette barrière symbolique dans la relation, surprend, voire choque certains adolescents parce que la relation de l'élève avec l'enseignant n'est plus une relation strictement pédagogique, mais une relation qu'ils pourraient avoir avec un autre adulte.

29 Rayou, P., La cité des lycéens, op. cit., p. 106.

30 *Ibid.*, p. 106-107.

Les élèves français ont le désir d'être tutoyés par les enseignants, ils préfèrent en revanche les vouvoyer en retour : ils ont intériorisé qu'ils n'avaient pas le même statut que les professeurs. Rachelle (F), quant à elle, préfère « quand il y a le respect réciproque », c'est-à-dire lorsque les enseignants tutoient les élèves et lorsque les élèves vouvoient les enseignants. La réciprocité a donc lieu lorsque chacun d'adresse à l'autre en fonction de son statut.

Rôle de l'enseignant

« Ils [les profs] arrivent, ils font leur cours, ils repartent. » (Martine, F). Cette phrase, structurée de la même manière « il arrive, il fait son cours, et il repart », entendue à de nombreuses reprises de la part d'élèves différents, met en évidence le rôle d'un enseignant en France : il ne doit que faire son cours, transmettre un savoir ; il est un transmetteur. L'activité principale attendue d'un enseignant est, comme l'a mis en évidence Barrère, de « faire cours »³¹. L'enseignant est là pour transmettre, les élèves pour écouter. « En France, ils font les cours, bonjour-au-revoir et puis débrouillez-vous, quoi. » (Isabelle, F).

Cette expression met également en évidence la dimension rituelle du cours en France qui reste identique avec tous les enseignants, dans toutes les matières, dans toutes les classes. Les rituels structurent également les cours en Allemagne, mais leur forme semble moins perceptible, moins formelle ou spécifique, et plus proche d'autres rituels de la vie quotidienne. « Macro – et micro – rituel font du cours un espace rituel, de son processus, un moment rituel, et du rapport entre professeur et élèves, une performance rituelle. »³² Le cours est comparable à une cérémonie à laquelle on arrive, on assiste, et de laquelle on repart sans que l'enseignant ne crée des relations individuelles avec les élèves. Lorsqu'on sort de cette structuration, les élèves perdent leurs repères comme cela a été le cas en Allemagne où « le prof, il s'installe, il parle un peu de sa vie tout ça, on parle un peu... en France, le prof il arrive, il fait son cours » (Isabelle, F).

31 Barrère, A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.

32 Wulf, C., « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale*, n°31, 2003, p. 65.

Etre « plus qu'un prof »

« En Allemagne c'est comme ça, je suis bien professeur, tu es mon élève, mais je veux aussi être plus pour toi. »³³ (Kristin, A). Lorsque nous demandons à Kristin quel est ce « plus », celle-ci répond qu'il s'agit de « cette dimension amicale »³⁴, cette dimension affective absente de la relation pédagogique en France. Très fréquemment, les élèves précisent que les enseignants en Allemagne sont « plus qu'un prof »³⁵ (Silke, A). Que les professeurs sont « plus que des profs » ou ne sont « pas que des profs » fait partie de ces expressions entendues à de très nombreuses reprises. Ainsi, pour Silke (A), l'enseignant en Allemagne n'est « pas uniquement un enseignant, mais aussi souvent une personne de confiance »³⁶, il est « une personne digne d'être respectée »³⁷, il est pour elle « un petit peu plus qu'un enseignant »³⁸. Si l'enseignant n'est pas en France cette personne de confiance digne d'être respectée, c'est parce que la relation que les élèves entretiennent avec lui « se limite au cours » (Martine, F). Si l'enseignant en Allemagne n'est « pas juste un prof » (Martine, F), c'est parce qu'il est possible de « parler de plus que du cours avec le prof ». Le fait que l'enseignant en Allemagne ait le désir d'aider les élèves – caractéristique surprenante pour des Français – laisse planer le doute chez certains élèves quant au fait qu'il soit un vrai prof : « Je dirais quand même que c'est un prof à partir du moment où il fait son cours et qu'on apprend des trucs, c'est un prof mais euh... je pense que c'est quelqu'un qui veut nous aider. » (Martine, F). L'enseignant est une personne ressource dans la vie de l'adolescent en Allemagne, il est possible de le solliciter pour sa vie privée. Nous constatons chez plusieurs élèves français une réelle difficulté dans la définition de ce qu'est un enseignant en Allemagne, notamment du fait de cette dimension personnalisée et affective. Le rôle de l'enseignant français se limite à la réalisation de son cours et les élèves considèrent comme

33 « In Deutschland ist das so, ich bin zwar Lehrer, du bist mein Schüler, aber ich will auch mehr für dich sein. »

34 « dieses Freundschaftliche ».

35 « mehr als ein Lehrer ».

36 « nicht nur Lehrer, sondern auch Vertrauensperson denn oft ».

37 « eine Respektperson ».

38 « ein bisschen mehr als ein Lehrer ».

« normal » qu'il ne s'intéresse pas à leur vie personnelle. En revanche, ces adolescents, qui regrettent le faible investissement des professeurs dans la réussite de leurs élèves, ne remettent pas en question que le rôle des enseignants se réduise à la réalisation de leurs cours. Et l'écoute ne semble pas faire partie du rôle de l'enseignant.

Transmission des connaissances *versus* accompagnement de l'adolescent

La négociation des contrôles ou des notes donne à l'élève français le sentiment que la relation pédagogique n'est pas sérieuse et que l'enseignant allemand ne sait pas s'affirmer. Les Français préfèrent une relation pédagogique de moins bonne qualité, mais dans laquelle les rôles de chacun sont précisément définis. Ainsi la relation que l'élève désire avec ses professeurs est avant tout une relation d'enseignant à enseigné. La transmission des connaissances ne semble pas pouvoir aller de pair avec une relation de grande proximité avec l'enseignant car cette transmission suppose un statut « supérieur », celui de l'enseignant, et un statut « inférieur », celui de l'élève. Les adolescents français ont une position ambivalente à l'égard de la relation pédagogique. Ils sont à la fois séduits et heureux des relations qu'ils ont eues avec les enseignants allemands, tout en les critiquant. Lorsque la relation entre les élèves et le professeur est trop intime, les élèves ne reconnaissent plus les rôles d'enseigné et d'enseignant : « ils se concentrent peut-être pas assez sur le fait d'être prof » (Valérie, F), c'est-à-dire sur la transmission des connaissances. De plus, les adolescents, français comme allemands, s'ils désirent que l'enseignant les accompagne, estiment que ce dernier doit garder un rôle et un statut différent de ceux des élèves, il doit diriger la classe. Nous constatons chez les adolescents à la fois une valorisation et un refus de l'autonomie ainsi qu'une recherche et une peur du pouvoir de l'enseignant.

Même si pour les Français les enseignants allemands sont « plus qu'un prof », ils ne parviennent pas à accepter complètement l'idée qu'un enseignant soit plus qu'une personne qui transmette des connaissances. Ce qui va de soi en Allemagne ne pourrait pas être appliqué de la sorte en France, ce qui est possible d'un côté ne le serait pas de l'autre.

A la question « quel est le rôle d'un prof en France ? », la première chose que répond Perrine (F) est « Je sais pas, il balance sa sauce, disons ça comme ça, et l'élève doit mâcher et apprendre par cœur et voilà. ». C'est par l'enseignant que l'élève se construit, par celui qui « détient » le savoir, c'est-à-dire, souvent, la vérité (il est celui qui peut distinguer ce qui est vrai de ce qui ne l'est pas, celui qui possède la capacité de certifier ou non la parole de l'élève sur une thématique). Elise (F) utilise une métaphore similaire illustrant combien l'enseignant est dans le rôle de celui qui donne, et l'élève dans le rôle passif de celui qui reçoit : « moi, je trouve que déjà, on apprend beaucoup plus. Pour faire une comparaison, en France c'est plutôt comme l'arrosoir vide et l'arrosoir plein : le professeur c'est l'arrosoir plein et l'élève se laisse remplir alors que, en Allemagne, c'est plutôt tout le monde participe en classe et comme c'est tellement oral, à la fin, c'est beaucoup plus relâché » (ce qu'elle semble ne pas apprécier). L'élève en France est peu acteur de ses apprentissages, il écoute passivement l'enseignant en classe, même s'il doit travailler assidûment chez lui. Elise poursuit « moi, je trouve qu'on peut avoir des très bonnes relations avec les profs mais en restant quand même euh... en continuant à écouter et c'est normal, il a fait des études pour ça, il s'est rempli la tête pendant des années et c'est lui qui doit nous apprendre des choses, (...) moi je trouve que c'est à lui de parler et à nous de... oui bon il doit faire un cours intéressant mais c'est à nous avant tout de nous intéresser. ».

En France les enseignants doivent être excellents et exigeants

D'une façon générale, les élèves français attendent d'un enseignant qu'il soit performant dans sa matière, qu'il transmette son savoir et qu'il dispense des cours intéressants en vue de les préparer à leurs examens de façon optimale et ainsi de réaliser de brillantes études. Ce discours est caractéristique d'une population de « vrais lycéens ». Les élèves ont de grandes exigences vis-à-vis de l'enseignant dont ils définissent précisément les rôles ; certains se plaignent du fait que les enseignants allemands ne sont pas assez investis dans la réalisation de leurs cours mais s'engagent dans d'autres activités. « Ils font peut-être pas leur rôle de prof assez... ils se concentrent peut-être pas assez

forcément sur le fait d'être prof. Ils font aussi peut-être des fois un peu psychologue et tout. » (Valérie, F)

Plusieurs adolescents français manquent en Allemagne de « stimulation externe ». Les enseignants attendent peu des élèves, ont peu d'exigence et cela leur manque. Et c'est pourquoi plusieurs ne pourraient rester dans ce système. Les élèves en France ont besoin qu'on leur impose les choses de l'extérieur, ils ne sont pas habitués à trouver en eux-mêmes la motivation pour travailler car celle-ci est fortement stimulée par les enseignants et la famille. « Les profs qui sont comme ça, intéressants, exigeants, j'aime beaucoup. Ils t'obligent à travailler, (...) quand j'ai pas de profs derrière moi, j'y arrive pas donc je ne travaille pas, il faut vraiment que j'aie un prof qui me pousse et tout et là, ça marche. » (Amélie, F). L'adolescent ne travaille pas pour sa réalisation personnelle, il travaille parce qu'il faut travailler, parce qu'il a intégré que c'était bon pour lui, et que plus il réussirait, plus ce serait bon pour lui.

Les enseignants français attendent beaucoup des élèves, et ces derniers apprécient cette exigence. L'effort ne les rebute pas et est même pour eux une sécurité, un gage de sérieux et d'efficacité du travail scolaire. Ces élèves aiment le haut niveau et la rigueur est un signe de compétence chez l'enseignant. Pour plusieurs jeunes français, il est important de « se faire bien allumer » lorsqu'on n'a pas suffisamment appris sa leçon et l'inverse fait « bizarre ». Les élèves français sont « boostés » :

« Ils attendent beaucoup, ils attendent beaucoup, oui bien sûr mais c'est parce que je suis dans une classe section européenne et on attend beaucoup d'eux, les sections européennes, elles doivent être intelligentes, calmes, disciplinées, elles doivent toujours participer et tout ça mais c'est pas du tout vrai, on est comme les autres, je veux dire, c'est... et donc ils attendent beaucoup de nous et donc j'ai une prof de français qui est très stricte, très sévère et mon prof de maths aussi, ma prof d'allemand donc c'est dans les matières générales qu'on est boosté, on est boosté un max mais moi j'aime ça, franchement, j'aime bien mon prof de maths, j'aime bien mon prof de français, j'aime parce qu'avec lui, j'ai vraiment l'impression d'apprendre, et si j'ai pas... en fait, il nous donne jamais l'impression qu'on sait des choses, euh...

- C'est-à-dire ?

- Non pas qu'on sache des choses mais qu'on ait fini d'apprendre. Il nous donne jamais cette impression, on a toujours l'impression qu'on doit toujours apprendre quelque chose, donc ça fait qu'on apprend toujours, on apprend toujours et à la fin, on sait des choses vraiment concrètement, et on apprend à les faire plus vite, à réfléchir plus vite. » (Marie, F).

La sévérité des enseignants est désirée et recherchée par certains élèves français. En effet, comme le fait remarquer Lucie (F) « plus c'est sévère, plus il y a de résultats ». La dureté des enseignants est appréciée des Français « Mme Henri, alors, elle, elle supporte rien, c'est vraiment la gendarmette, on l'appelle avec Christine. Il n'y a vraiment pas de bruit dans son cours. Tout le monde écoute et tout le monde l'aime bien, c'est ça qui est le truc le pire. » (Edwige, F).

Pour ces mêmes Français, les cours ne doivent pas être trop « cools » :

« Hum, je sais pas, je trouve qu'en Allemagne, finalement, c'est trop laxiste.

- Ah oui ? C'est-à-dire ?

- Y'a pas de pression, c'est... Puis, je sais pas, je trouve c'est... Ils sont pas crédibles leurs cours. C'est, je sais pas, ils sont pas... Ici [en France], on est pris au sérieux, on est vouvoyé. (...) Quand les profs crient, [ma correspondante] est toujours choquée. Mais c'est normal de se faire respecter comme ça. (...)

- Et ici, tu dis "c'est normal que les profs crient" ?

- Ouais, c'est bien. (...) Parce que tout de suite, tout le monde est calmé et le prof, il... Comme ça, il obtient l'estime des élèves. » (Lucie, F).

Respect et autorité

Le respect des enseignants

La question de la discipline en classe est un problème depuis que l'autorité de l'enseignant n'est plus naturelle, ni sacrée « parce qu'elle doit être perçue comme juste par ceux qui la mettent en œuvre et par

ceux qui la subissent »³⁹. La discipline française est appréciée des Allemands à condition qu'elle ne soit pas excessive. Tous les adolescents, français comme allemands, apprécient qu'il y ait du respect vis-à-vis des enseignants et de nombreux Allemands estiment que la relation entre élèves et enseignants est plus respectueuse en Allemagne.

Les élèves ont peu la parole en France : l'enseignant fait son cours avec autorité et les élèves écrivent, ce qui limite les échanges entre eux. Le respect est essentiel pour les adolescents français pour qui il est « un critère de jugement central »⁴⁰. Mais cette « notion de "respect", très souvent invoquée, est bien commode. Elle peut en effet donner le change, puisque l'adulte peut interpréter comme une reconnaissance de sa grandeur la déférence qu'elle implique. Elle satisfait aussi les lycéens qui y voient une protection contre les prétentions captatrices : ce n'est pas la même chose que de tenir en estime et de tenir en respect. »⁴¹.

La majorité des adolescents allemands apprécie le grand respect des élèves vis-à-vis des professeurs français. Ceux-ci ont plus d'autorité en France qu'en Allemagne où les enseignants ne sont parfois pas pris au sérieux. Quelques adolescents tiennent un « discours d'adulte » sur le respect et regrettent que « le respect se perde » en Allemagne. Le respect en France est considéré comme « du vrai respect », c'est-à-dire que l'enseignant est distant des élèves et possède un statut supérieur, ce qui lui permet de décider et de conduire la classe, sans que les élèves aient d'influence sur lui.

Supériorité ou égalité des enseignants par rapport aux élèves

Pour Rayou, les élèves craignent « que la disparition du garde-fou statutaire de l'adulte ne rende invivable la situation scolaire »⁴². En effet, les élèves français estiment que l'enseignant doit être clairement identifié au sein de la classe : « Enfin en France, on voit beaucoup plus la différence entre le prof et l'élève alors que là, c'est pas gênant, on

39 Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 75.

40 Establet, R., et. alii., P., *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit.

41 Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 107.

42 *Ibid.*, p. 107.

voit pas trop, quoi. » (Amélie, F). La peur du « bazar » ou de voir soudainement la classe déraper revient régulièrement dans le discours des Français et sous-tend certaines de leurs remarques (peur qui n'est pas présente chez les Allemands) : « Si y'a pas d'écart on sait pas où est la limite et ça peut perturber le cours. » (Valérie, F). Si l'enseignant est sympathique en France, il est probable que son cours se transforme en bazar, que la classe échappe à son contrôle, et qu'il ne détienne plus seul le pouvoir de décision dans la classe : « [Un prof] en France, c'est quelqu'un qui est là pour apprendre son cours, qui aime les enfants parce que sinon, il aurait pas fait prof, mais qui ne le montre pas parce que sinon, sinon, euh... (...) un élève va croire, c'est un, une amie et ça va plus avoir de sens, ça va être le bazar dans la classe. » (Sophia, F).

En France l'enseignant ne se situe pas « au même niveau »⁴³ (Mahaut, A) que les élèves, il est situé différemment, de façon supérieure, il est « une personne de surveillance / une personne de garde »⁴⁴ (Mahaut, A), il n'est pas intégré au groupe classe, contrairement à l'enseignant allemand qui est appréhendé comme un membre du groupe par les élèves. En France, les statuts et les rôles de l'enseignant et de l'élève sont clairement différenciés :

« - Elle a pas, oui, elle a pas ce truc qui existe en France.

- C'est quoi ce truc ?

- Ce truc ? C'est le statut, je dirais. (...) En France, il y a cette barrière à partir du tableau, c'est le prof, c'est le prof et c'est tout. » (Marie, F).

Le statut de l'enseignant est très spécifique et « On parle pas avec cette personne comme avec n'importe quel autre adulte. » (Anne, F). L'enseignant n'est pas un adulte comme les autres : « Un professeur c'est quelque chose, on doit pas l'interrompre, (...) c'est vraiment quelqu'un de... enfin, c'est vraiment à des sphères un peu exagérées, je trouve alors qu'ici c'est une personne comme une autre, en fait, enfin qui sait plus de choses que nous mais qui est une personne avec qui, un adulte avec qui on peut parler vraiment. » (Anne, F). En France, comme l'illustrent de nombreux élèves, les enseignants et les

43 « auf dem selben Niveau ».

44 « eine Aufsichtsperson ».

élèves appartiennent à deux catégories qui n'ont rien en commun : « C'est des profs ! Les profs sont des profs, les élèves sont les élèves. Moi, je prends ça comme ça. T'as des profs, c'est des profs, et les élèves sont les élèves, voilà ! » (Gwenaëlle, F). Aucun amalgame n'est possible en France. Et le système éducatif allemand peut être accepté par les élèves français tant qu'il est suffisamment clair pour eux que l'enseignant est l'enseignant. Pour certains élèves, l'enseignant doit être admiré : « Ma professeur d'allemand en France, je l'admire mais elle me fait peur en même temps et je sens, ça me stimule » (Lucie, F). A la question « c'est quoi pour toi un professeur ? », Lucie poursuit de la façon suivante : « C'est un grand sage qu'on vénère, pas qu'on vénère, mais qu'on, enfin, un prof, on doit en parler le soir aux parents complètement enthousiaste et puis si le professeur nous a lancé un regard noir, on doit trembler. ». Cette différence nette de statut est donc recherchée et désirée par certains élèves.

L'enseignant en Allemagne, en revanche, n'est pas « le grand monsieur qui sait tout, qu'il faut vénérer, respecter » (Sabrina, F). L'admiration due à l'enseignant n'est pas acceptée par tous les élèves. Alors qu'elle va de soi pour certains, elle en fait réagir fortement d'autres : « En plus, on voit bien même... même la structure de la classe, c'est évident : l'estrade, le professeur en point de mire. Alors que là-bas, c'est... Tout le monde ici est tourné vers le professeur. Là-bas c'est hétérogène. (...) Chacun est tourné dans une direction différente, puis c'est pas le professeur qu'on doit regarder, doit écouter. (...) Ici c'est, c'est de l'adoration quasiment, qu'on doit faire. (Rire) » (Anne, F).

Les Français comme les Allemands ont constaté que les enseignants français étaient sur « un podium » ou « une estrade ». L'estrade a été rendue visible par l'immersion en Allemagne pour les Français et celle-ci a pris sens au sein d'un ensemble caractérisant la figure de l'enseignant français, son rôle et son statut : « En plus, en France, il y a une estrade, ça fait vraiment quelque chose de... le prof... quelque chose de supérieur alors qu'ici c'est vraiment égal en fait je trouve. » (Marie, F). Alors qu'il était un élément anodin et invisible avant le départ, il est devenu un élément signifiant, remarqué, commenté : « le professeur qui est sur son piédestal et les élèves qui doivent rester à leur place » (Sophia, F). Pour les adolescents allemands, l'estrade est un des premiers éléments remarquables dans la classe en France – avec

la disposition des chaises face à l'enseignant : « les enseignants étaient toujours debout, rehaussés sur le podium »⁴⁵ (Mahaut, A), « pratiquement au-dessus de la classe »⁴⁶ (Mahaut, A).

Agressivité entre enseignants et élèves

Pour de nombreux lycéens l'évolution entre la seconde et la terminale consiste dans le passage d'une culture juvénile marquée par l'opposition à une culture commune du lycée plus pacifiée.⁴⁷ C'est ainsi que la relation avec les enseignants est fortement marquée par l'opposition eux / nous en seconde avant que la dimension méprisante et hautaine reprochée à l'enseignant cède peu à peu la place à un discours dans lequel il est considéré comme une aide pour grandir.

Opposition entre les enseignants et les élèves

Les enseignants français sont considérés comme « pessimistes », « méchants » et « exigeants » ; ils ne font pas confiance aux élèves et Elisabeth (F) avoue avoir de la « rancœur » et être en train de se « venger » lors de notre entretien parce qu'elle est « déçue des professeurs en France ». Les élèves français ont particulièrement apprécié les rapports égalitaires avec les professeurs allemands et souffrent de la supériorité des enseignants français. Une relation égalitaire avec les enseignants est selon eux plus positive pour les élèves – qui peuvent ainsi exister – et pour les enseignants qui ne se réfugient pas derrière une illusion de pouvoir sur les élèves. La peur réciproque entre élèves et enseignants est également critiquée.

Pour Antoine, élèves comme enseignants pâtissent du manque d'échange entre ce qu'il appelle les « deux camps », mettant en évidence l'opposition entre ces deux groupes. Nous constatons une « guerre », une opposition permanente entre les enseignants et les élèves : « C'est pas comme en France où le prof crie et on se moque de lui. Ça c'est différent. Le prof en France est beaucoup plus... On l'enfonce quoi, le plus possible, alors qu'en Allemagne, le prof est là pour t'aider, pour t'encadrer, il est là pour toi. » (Cécile, F). Les

45 « die Lehrer standen ja immer erhöht auf dem Podest ».

46 « über der Klasse praktisch ».

47 Establet, R., et alii., Radiographie du peuple lycéen, op. cit., p. 112.

enseignants français ne sont ni des partenaires dans la vie de l'adolescent, ni des partenaires dans son travail, mais sont pour une part des ennemis, des personnes qui le font souffrir : « Un prof en France, on le méprise, je trouve. (...) Tu peux pas t'entendre avec des personnes qui te font, entre guillemets, autant de mal ! Qui t'en filent autant. Après, bien sûr, tu as des supers profs où ça passe super bien... C'est un sur dix ! En Allemagne, c'est sept sur dix. » (Cécile, F). L'opposition aux enseignants français est prégnante dans le discours des adolescents : alors que les enseignants allemands sont « gentils », les enseignants français « sont vraiment très méchants, ils sont vraiment très sévères avec les élèves » (Amélie, F), particulièrement les enseignants des matières scientifiques. En France l'élève se construit contre l'enseignant : « je veux dire, les profs, quand on peut les faire chier, on va le faire. » (Sarah, F), contrairement à l'Allemagne où les enseignants sont perçus comme des ressources dans la vie et dans les apprentissages : « les profs en Allemagne, on n'a pas forcément envie de les embêter parce qu'ils, parce qu'ils sont gentils, ils sont gentils, fin, vraiment, ils sont cools. Alors qu'ici il y a des profs qui sont stricts et euh... C'est vrai qu'on a plus envie forcément de les contrer quoi. » (Sarah, F).

Humiliation et moquerie

Le mépris dont les élèves français s'estiment victimes ainsi que les cris et énervements des professeurs sont une thématique importante des entretiens. Des élèves ont mentionné la façon dont ils ont été blessés par des enseignants français en cours :

« Il y en a qui n'hésitent pas du tout à casser. Moi, je vois au collège, il y a des profs qui n'ont pas du tout hésité à casser, hein. C'était euh... On se demande quelquefois si ce n'était même pas un plaisir. Par exemple, en anglais, j'ai été cassé une fois en anglais, j'ai plus osé participer. Ça peut paraître bête, totalement débile mais il suffit d'une fois quand on est, quand on est jeune et quand on est, quand on se fait casser une fois, pour ne plus vouloir participer et j'ai plus voulu participer en cours d'anglais. » (Antoine, F).

Le mépris occupe une place parfois conséquente au sein de l'expérience scolaire de certains élèves français rendant la construction

du sens de leur expérience difficile et douloureuse. Le mépris se présente sous trois formes : « le mépris attaché à la hiérarchisation sélective », « le mépris des enseignants qui « rabaisent » les élèves », et « le mépris comme expression de l'indifférence »⁴⁸. Les différentes filières du lycée (scientifique, littéraire, économique et technique) sont ainsi inégales du point de vue de la dignité⁴⁹ et les élèves qui choisissent le « moins » alors qu'ils peuvent le « plus » ne sont pas compris par les enseignants qui font parfois tout pour les en dissuader, même si le choix de ces filières correspond à leurs goûts et s'inscrit dans un projet professionnel. Les lycéens ont également l'impression que les enseignants ne les connaissent que du point de vue de leurs performances scolaires et qu'ils ignorent leur « véritable personnalité ». L'échec peut également être une source de mépris lorsque « se brise la correspondance entre le travail accompli et les performances réalisées »⁵⁰.

Dans le discours des adolescents français, nous percevons régulièrement des signes attestant d'une certaine souffrance dans la relation avec les enseignants : des adolescents se disent blessés par l'enseignant, certains ne se sentent pas encouragés par des enseignants qui ne reconnaissent pas leurs points forts, mais les empêchent de réussir par leurs remarques pessimistes. Pour certains élèves il ne peut pas en être autrement : un enseignant est quelqu'un qui fait souffrir.

Les adolescents décrivent à de nombreuses reprises la méchanceté de certains de leurs enseignants. Devant un tel constat et les propos des élèves que nous avons soulignés se pose d'emblée la question de l'exagération de certains élèves quant à l'attitude de leurs enseignants. En revanche nous constatons que Dubet décrit les mêmes types de propos, ayant été recueillis lors de rencontres en groupe au sein desquels étaient présents des professeurs « et ces derniers n'ont jamais protesté, comme si ces conduites leur paraissaient pour le moins vraisemblables en fonction de leur connaissance du milieu et des collègues »⁵¹ ; Merle a d'ailleurs consacré un livre à « l'élève humilié »

48 Dubet, F., *Les lycéens, op cit.*, p. 237.

49 Rayou, P., « Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne », *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996, p. 26.

50 Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 251.

51 Dubet, F., *Les lycéens, op. cit.*, p. 242.

à partir d'observations réalisées par des étudiants à l'IUFM sur le non respect des élèves par les enseignants⁵². Dubet considère le mépris ressenti par les élèves comme une caractéristique de l'expérience scolaire. Les élèves se sentent incompris, méconnus des professeurs et du personnel de l'établissement, qui ne connaissent ni leurs souffrances ni leurs potentialités réelles.⁵³ Mais une certaine forme de violence est attendue des élèves à leur égard qui estiment devoir être en partie « dressés » par l'école.

Pour certains Allemands, l'humiliation des élèves est presque une pratique pédagogique, en partie responsable de cette rivalité entre enseignants et élèves. Le comportement de moquerie et d'humiliation des enseignants à l'égard des élèves est quelque chose d'impossible en Allemagne :

« Je trouve ma prof de bio vraiment pas bien. Elle blesse les élèves. En Allemagne cela serait impensable de blesser un élève. Evidemment on avait aussi des profs qui faisaient des blagues bizarres à propos d'élèves, mais si cela était allé aussi loin que ce qu'elle fait, je... je crois que... des profs auraient pu être suspendus à cause de ce type de blagues. Ça n'est... c'est tout simplement pas drôle, c'est simplement uniquement ignoble. C'est... c'est pour ça que je ne l'aime pas trop, parce que... elle aime se moquer des élèves. Même quand elle rend les copies, elle lit les notes tout haut devant les élèves, pour qu'elle puisse de temps en temps ridiculiser les élèves. Je sais pas. Je ne trouve pas ça bien du tout. »⁵⁴ (Louisa, A).

Par contre certains Français ne rejettent pas complètement l'attitude méprisante et dure de leurs enseignants. Même s'ils en souffrent et n'aiment pas cette attitude, ils peuvent désirer garder des enseignants méprisants s'ils sont compétents : « On en rigole parce que c'est

52 Merle, P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

53 Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*. op. cit.

54 « Meine Biolehrerin finde ich überhaupt nicht gut. Die beleidigt Schüler. In Deutschland wäre es undenkbar einen Schüler zu beleidigen. Natürlich hatten wir auch Lehrer, die komische Witze gemacht haben über Schüler, aber wenn das so weit gegangen wäre, wie sie das macht, da... ich glaube, da ein... einige Lehrer hätten suspendiert werden können, wegen solchen Witzen. Das... das ist einfach nicht lustig, das ist einfach nur gemein. Das... deswegen mag ich sie auch nicht so gerne, weil sie... die lacht gerne Schüler aus. Auch wenn sie die Arbeiten verteilt, sie liest die Noten laut vor, damit sie teilweise die Schüler blamieren kann. Weiß ich nicht. Ich finde das gar nicht gut. »

risible, pas parce que c'est drôle, parce qu'il est méprisable, méprisant et méprisable. Il méprise... (...) Pour le supporter au départ, c'est vrai que c'est très dur, bien sûr, mais bon, maintenant je l'aime bien et j'espère que je l'aurai en Terminale pour avoir mon bac. » (Marie, F). La violence présente à l'école en France est très forte. L'espace de l'école, les attentes de réussite, le rythme soutenu de travail ainsi que les attitudes des enseignants violentent les élèves.

Ambivalence de l'attitude des adolescents vis-à-vis des enseignants

Nous avons tenté de dégager les points saillants du discours des Français et des Allemands à propos de la relation pédagogique. Mais l'attitude des adolescents à propos des relations avec les enseignants est souvent profondément ambivalente. Généralement, les Français commencent par décrire la qualité de la relation avec les enseignants allemands et ses répercussions sur la qualité de vie des élèves allemands. Mais, au cours de l'entretien, les adolescents précisent les limites de ce type de relation et plusieurs d'entre eux se révèlent en réalité hostiles aux spécificités de cette relation pédagogique. Leurs critiques sont souvent ambivalentes dans la mesure où une même caractéristique de la relation pédagogique peut être qualifiée de positive et négative. Quelques adolescents constatent que la relation pédagogique allemande comporte des inconvénients majeurs. Alors que ce type de relation paraît idyllique, l'adolescent découvre en définitive que les élèves travaillent moins et moins sérieusement. Très rares sont les adolescents français qui se disent entièrement pour l'un ou l'autre des deux types de relation pédagogique.

Dans l'appréciation de la relation pédagogique, il y a chez l'élève un conflit entre le désir de vivre son adolescence de façon insouciant et le désir de réussir ses études et de trouver un emploi. Les Français sont à la fois séduits par ce type de relation pédagogique, heureux des relations qu'ils ont eues avec les enseignants, et critiques par rapport à ce type de relation : lorsque la relation entre les élèves et le professeur est de trop bonne qualité, les élèves ne reconnaissent plus les rôles d'enseigné et d'enseignant. Le système allemand plaît à ces adolescents, mais dans une certaine mesure seulement : il faut que les

relations avec les enseignants conservent un aspect conventionnel et que l'aspect détendu du travail n'aille pas jusqu'à la possibilité de repousser les contrôles ou de négocier les notes. Cette attitude ambivalente n'est pas uniquement due à la spécificité de la situation interculturelle (c'est-à-dire à la difficulté de se situer par rapport à deux relations pédagogiques après avoir perçu les limites des deux modèles), mais elle est une caractéristique même de la relation entre l'élève et l'enseignant⁵⁵. Les élèves attendent de l'enseignant à la fois qu'il leur donne un cadre et qu'il les accompagne dans un processus d'autonomisation.

Les adolescents allemands se sont tous exprimés sur les différences qu'ils perçoivent entre les types de relation pédagogique français et allemand. Pour la plupart d'entre eux, leur appréciation vis-à-vis de ces deux types de relation pédagogique est peu ambivalente, contrairement à l'attitude des adolescents français. D'une façon générale, l'appréciation des adolescents allemands vis-à-vis des deux types de relation pédagogique est claire : les adolescents préfèrent la relation pédagogique allemande et la situation interculturelle leur permet d'en voir les limites. La simplicité de la relation pédagogique allemande permet aux élèves d'appréhender leurs enseignants comme des personnes à part entière, facilitant les échanges, et non comme des individus inaccessibles dont l'autorité et la distance effraient parfois les élèves. Les adolescents ne peuvent s'empêcher de préférer la relation pédagogique allemande, plus simple, plus « détendue » et mettant les élèves plus à leur aise.

55 Barrère, A., Martuccelli, D., « *La fabrication des individus à l'école* », *op. cit.*, p. 255

Références bibliographiques

- BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARRERE, A., & MARTUCCELLI, D. (2000). La fabrication des individus à l'école. In Van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte et Syros.
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- BROUGERE, G. (2002). L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 2002, pp. 9-19.
- BROUGERE, G., & RAYNA, S. (dir.) (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Lyon : INRP.
- BROUGERE, G., & TOBIN, J. (2000). Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France. *Education et Sociétés*, n°6, 2000, pp. 167-185.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, pp. 169-187.
- ESTABLET, R., FAUGUET, J.-L., FELOUZIS, G., FEUILLADIEU, S., & VERGES, P. (2005). *Radiographie du peuple lycéen*. Paris : ESF.
- GOUZE, B. (2002). *La parole des lycéens*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- HESS, R., & WEIGAND, G. (1998). La relation pédagogique. In Ruano-Borballan, J.C. (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.

- MERKENS, H., & KAUFMANN, K. (2006). Résultat de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire. Evaluation de la partie quantitative du questionnaire. In Brougere, G., Colin, L., Merkens, H., Kaufmann, K., Nicklas, H., Perrefort, M., & Saupé, V., *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, Texte de travail n°23, OFAJ.
- MERLE, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*. Paris : PUF.
- RAYOU, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- RAYOU, P. (1996). Par-dessus le marché : le modèle du marché dans l'approche de l'expérience lycéenne. *Revue française de Pédagogie*, n°116, 1996, pp. 25-32.
- TRUONG, N., BAUMARD, M., CHUPIN, J., & CEDELLE, L. (2006). Prof-élèves, faut-il s'aimer pour réussir ? *Le monde de l'éducation*, n°353, décembre 2006.
- WULF, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale*, n°31, 2003.

Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (VAE)

Vecteurs d'un modèle alternatif de formation et de qualification dans des pays du bassin méditerranéen : France, Espagne, Italie, Maroc, Tunisie

Pascal Lafont

Marcel Pariat

Université Paris 12¹,
France

RÉSUMÉ

A partir d'une étude comparée entre des pays du bassin méditerranéen portant sur la Reconnaissance et la Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE), il apparaît que la démarche politique qui consiste à mettre en œuvre la RVAE corrélativement aux réformes des systèmes éducatifs et de la formation professionnelle est de nature à surmonter les contradictions qui peuvent se manifester entre tradition et modernité. L'expérience montre comment les acteurs se saisissent de l'opportunité de transfert des modes de faire en éducation et en formation professionnelle tout en les adaptant aux contextes culturels de chacun, contribuant ainsi à l'émergence d'un modèle de formation alternatif.

ABSTRACT

Starting from a comparative study on the Recognition and some Validation of Acquired of Experience (RVAE) between Mediterranean countries, it appears that the political initiative which consists in implementing the RVAE correlatively at the reforms of the education systems and of professional training is likely to overcome contradictions which can appear between tradition and modernity. The experiment shows how the actors seize the opportunity of transfer of the modes to make in education and vocational training all while adapting them to the cultural contexts of each, thus contributing to the emergence of an alternative model of training.

1 ERTe REV- Reconnaissance, Expérience, Valorisation, de l'Université Paris 12 Val de Marne

Objet de recherche et repères méthodologiques

Notre projet est de mettre au jour un modèle alternatif de formation incarné par la Reconnaissance et la Validation des Acquis de l'Expérience. Il s'agit d'observer le transfert des modes de faire en éducation et en formation professionnelle, qui tout en étant adaptés aux contextes culturels, contribuent à l'émergence de celui-ci. Cela nous permet d'appréhender la notion d'expérience, source de connaissance, susceptible d'être reconnue et valorisée dans des environnements culturels, économiques, sociaux, et politiques différents et contrastés en Europe (France, Espagne, Italie) et au Magrheb (Tunisie, Maroc), mais pourtant proches. A partir de l'analyse de documents et de 30 interviews d'acteurs sociaux, économiques, et politiques, nous identifions tout d'abord leurs intentions, puis leurs attentes, et les stratégies qu'ils élaborent, enfin nous appréhendons les effets de la reconnaissance des acquis sur la transformation des politiques de formation professionnelle.

Notre modèle d'analyse prend appui sur une théorie structurationniste² de la société dont l'un des postulats repose sur la complémentarité des dimensions micro et macro sociologiques, attribuant ainsi une même importance aux activités des acteurs qu'aux contraintes structurelles qui délimitent son action. Si la « réalité sociale » peut, au moins en partie, se caractériser par une diversité de micro expériences, le niveau d'analyse macrosociologique résulte de l'agrégation de ces situations ou expériences autant que de leurs interactions, que celles-ci soient d'ordre numérique, temporel, spatial. Les micro situations ou micro expériences se caractérisent en effet principalement par leur limitation dans le temps et dans l'espace.

² Qui souligne l'importance entre les actions et les structures. Cette approche a pour vocation d'établir le lien entre l'action individuelle et les institutions sociales en développant une approche conceptuelle qui permet d'appréhender comment s'opère l'orientation des actions mais aussi comment celles-ci portent les conditions de production et de reproductions des structures.

Ainsi ne pouvons-nous envisager les effets produits par ces micro situations qu'en les extrayant de cette contrainte au moyen d'une approche macrosociologique. La plupart des éléments de l'interaction s'ancrent dans le temps et dans l'espace et nous ne pouvons en saisir le sens qu'en tenant compte de leur caractère routinier et répétitif.³

Notre ambition est d'interpréter les données recueillies et de mettre en exergue le rôle de ce type de dispositif dans la modification des relations à la formation et au travail dans un environnement économique, social, et culturel en transformation, source de mutations au niveau des politiques d'éducation et de formation.

Introduction

Le Parlement et le Conseil de l'Europe en 2001 avaient pour but de mettre en place une démarche de consolidation et de simplification des textes juridiques afin de déboucher sur : ...« un régime plus harmonisé, transparent et flexible de reconnaissance des qualifications professionnelles d'ici 2005 »⁴. Dans sa stratégie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, pivots de la « Société de la Connaissance », la Commission européenne a traduit la validation des acquis de l'expérience en termes de « validation des compétences non formelles et informelles ».

En 2000, la Conférence régionale des états arabes sur l'éducation pour tous soulignait pour les années 2000-2010 le rôle que devrait jouer l'éducation dans l'égalité des chances d'apprentissage offertes à tous, filles et garçons vivant en zone rurale ou urbaine, sédentaires ou nomades, et répondant aux exigences de notre époque, marquée par les révolutions scientifique, informatique et technologique qui confirment la notion d'auto-apprentissage comme fondement de l'éducation permanente, en vue de permettre à l'individu d'avoir accès à l'information et d'y appliquer son intelligence pour la critiquer, trier, classer, traiter, recréer et utiliser dans les différents domaines de la vie économique, sociale et culturelle.

3 Anthony Giddens, *La structuration de la société*, Presses universitaires de France, p.198.

4 convention de reconnaissance de Lisbonne, deuxième réunion, Riga. Directive 2001/19/CE

En 2007, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALESCO), déclarait vouloir accompagner, avec l'UNESCO, les différentes initiatives nationales et régionales promues dans le monde arabe en faveur de la réforme des systèmes éducatifs : « A travers nos bureaux multi-pays et bureaux régionaux pour l'éducation, nous ferons en sorte de répondre à cette attente de réforme, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants, la révision des curriculums et le développement des capacités. C'est ainsi que nous pourrions participer activement à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et de l'Education pour tous ».

Notre propos s'articule autour de trois axes principaux : les intentions des acteurs politiques, les attentes et stratégies des acteurs économiques, éducatifs, sociaux, et politiques, et les représentations des rapports à la formation et au travail, l'impact de la reconnaissance des acquis sur la transformation du sens des politiques de formation professionnelle et d'éducation tout au long de la vie.

Les intentions des acteurs politiques

Dès 1980, en Europe, des démarches d'équivalence ont été établies de pays à pays⁵ afin de faciliter des recherches de correspondances dans la lecture des parcours et diplômes à finalités professionnelles, tout en laissant chaque état membre responsable du contenu de son enseignement et de l'organisation de son système éducatif. Aucune disposition communautaire⁶ n'impose une reconnaissance mutuelle des diplômes. Le programme ERASMUS a favorisé de plus grandes avancées grâce à la mise en œuvre d'un réseau de centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes (NARIC)⁷; c'est sur cette base que s'est mis en place un Système européen d'unités capitalisables transférables dans toute la communauté.

L'éducation est clairement envisagée par la Conférence régionale des états arabes sur l'éducation pour tous comme un problème social pour lequel toutes les forces, institutions et organisations arabes et internationales, et toutes les associations, unions et organisations

5 Cf. relations bilatérales : directive 92/51/CEE

6 Cf. Traité de Maastricht

7 NARIC : National Academic Recognition Information Centers

gouvernementales et non gouvernementales doivent conjuguer leurs efforts pour satisfaire aux exigences et assurer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, ceux-ci étant inspirés par les valeurs culturelles et spirituelles de la nation, porteuses d'identité culturelle.

Dans des pays d'Europe du Sud

En France, la loi de 1985⁸ a établi la possibilité de reconnaître des acquis, et en 1992 la dispense d'une partie d'un diplôme national par validation des compétences acquises dans l'exercice d'activités professionnelles était autorisée. En 2002, la loi de modernisation sociale a permis la création d'un dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience pour une harmonisation européenne.

Depuis 10 ans l'Espagne a rapproché les différentes formes de formation professionnelle et l'expérience professionnelle. La première réforme du système éducatif et de la formation professionnelle (1990) a créé des « certificats de qualifications professionnelles » (Ministère du travail et de l'emploi). L'Institut National des Qualifications coordonne les certificats et qualifications fournis par les trois sous-systèmes de formation et d'enseignement professionnels existants : enseignement professionnel initial, formation des travailleurs sans-emploi, formation continue. Il doit établir avec les communautés autonomes un système unique de qualifications professionnelles, proposer un système d'accréditation et de reconnaissance professionnelle. La loi de 2006 a affirmé un objectif de « formation tout au long de la vie », impulsant, conformément aux standards européens la validation des compétences professionnelles.

Le gouvernement italien a fixé par décret une typologie des certifications : celles relatives à un parcours de formation professionnelle, celles intervenant après abandon du parcours de formation, celles relevant de la reconnaissance des expériences professionnelles ou de l'autoformation. Un livret de formation ou dossier atteste des activités de formation formelles, informelles, non formelles. Mais, la mise en œuvre d'une politique de formation et de qualification harmonieuse pour toute l'Italie s'avère complexe en raison d'un vécu relationnel difficile entre le gouvernement national et les différentes régions du pays.

⁸ elle prévoyait également l'introduction générale d'un "*bilan de compétences*" (1991)

La mise en perspective de ces pays révèle un attachement culturel aux titres et diplômes, même si les degrés et les registres peuvent différer, et c'est vraisemblablement pour cela que la reconnaissance professionnelle et sociale des compétences est associée à la certification, et après un accord sur la validation des compétences professionnelles entre Etat et régions ; alors que bon nombre de pays du nord de l'Europe attestent d'une culture enracinée dans la validation des savoirs pratiques et des savoir-faire, renvoyant pour l'essentiel à la reconnaissance des compétences professionnelles et sociales qui ne passe pas nécessairement par la certification.

Dans des pays du Maghreb

Dans la réforme du système éducatif tunisien (1991), l'intention politique est bien de promouvoir le contenu et la qualité de la formation au moyen d'une recherche de conformité au référentiel national qualité visant l'obtention de la certification ISO 9000 pour les centres de formation. A travers le développement de la formation continue, le gouvernement souhaite consacrer le principe de formation tout au long de la vie, auquel contribuerait la Validation des Acquis Professionnels de l'Expérience (VAPE). Celle-ci pourrait susciter une réingénierie appropriée des établissements de formation (méthodes, contenus, organisations). D'ailleurs, dans le cadre d'accords bilatéraux franco-tunisiens, l'AFPA apporte son appui au dispositif de formation professionnelle tunisien. Et, depuis l'année 2005 la VAPE est inscrite dans le Xème plan de développement du gouvernement.

La Charte nationale de l'Education et de la Formation (1997) constitue, au Maroc, la référence en matière d'orientation du système éducatif national (discours du Roi Mohammed VI). La Déclaration de politique générale du Gouvernement au Parlement (2002), fait de « l'enseignement utile » une des priorités essentielles. L'objectif est d'accroître l'efficacité du système éducatif, en consolidant la décentralisation et en renforçant l'autonomie en matière de gestion et de décision ; il s'agit de relever le défi de la modernité et du développement économique, social et humain tout en sachant que le système éducatif se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. La formation professionnelle y est envisagée comme

composante du développement humain, et considérée comme un instrument de mise à niveau des compétences des entreprises. La politique en matière de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, repose actuellement sur le choix d'une démarche pragmatique et expérimentale approuvée par l'ensemble des partenaires économiques, sociaux, et politiques, même si pour l'instant, l'enseignement supérieur, en est exclu. Enfin, les textes d'encadrement juridique et réglementaire seront élaborés à partir des résultats issus de l'expérimentation engagée.

La conception de l'éducation et de la formation en Tunisie et au Maroc repose sur un soubassement idéologique et culturel qui tend à concilier le religieux avec le progrès. Elle s'appuie sur les fondements des régimes politiques et sur les textes constitutionnels fondateurs de ces pays. Néanmoins, les valeurs de la foi islamique semblent occuper davantage d'espace au sein du système éducatif du Royaume du Maroc qu'en Tunisie, où les choix politiques en matière d'éducation tendent à privilégier la laïcité.

Cette première approche des pays du bassin méditerranéen fait pour autant apparaître de réelles convergences de conception de l'éducation et de la formation entre tous les pays, France, Espagne, Italie, Tunisie, Maroc, qui ont en commun une partie de leur histoire, renvoyant ainsi à des modèles éducatifs et de formation proches.

Attentes et stratégies des acteurs économiques, éducatifs, sociaux, et politiques

L'émergence et la transformation de systèmes nationaux peuvent résulter de la concurrence entre différentes « conceptions culturelles » de la formation professionnelle, portées par des acteurs individuels ou collectifs, dans une visée tant infranationale que nationale et supranationale, alors même que l'approche culturelle autorise à postuler que l'éducation serait co-constitutive tant de la culture que des projets et des programmes aux niveaux individuel, collectif ou sociétal.

La France et la reconnaissance des acquis

Théoriquement la formation en continu et la qualification par l'expérience permettent des trajectoires ascendantes. Un problème se pose cependant pour les jeunes qui quittent prématurément le système scolaire⁹ avec un niveau inférieur à celui du brevet des collèges et ne progressent pas, tout comme pour d'autres qui abandonnent rapidement le métier pour lequel ils ont été formés. Une étude¹⁰ conduite, en partenariat avec l'Agence Régionale d'Amélioration des Conditions de Travail de la Martinique auprès d'un public de travailleurs de basse qualification confrontés à des problèmes d'illettrisme dans de petites entreprises, dont certains chefs d'équipe sont eux-mêmes issus du milieu des « jobbeurs », pose la question de la Reconnaissance et de la Validation des Acquis de l'Expérience, invite à l'exploration de la notion d'expérience pratique comme telle, dès lors que celle-ci recouvre non seulement des savoirs techniques mais aussi un type de socialisation et un réseau d'échanges, et suscite l'optimisation des apprentissages en quelque sorte informels, puisque acquis en milieux non formels de travail, et autorise une possible mobilité professionnelle.

Le système français d'identification et de validation des acquis de la vie tant sociale que professionnelle a été le premier à être établi à l'échelon national :

- 1) les compétences personnelles et professionnelles des travailleurs sont évaluées par un bilan de compétences, ce qui permet la reconnaissance des compétences acquises en dehors du système éducatif. Il est la propriété de l'intéressé et stipule l'état actuel de sa compétence tant personnelle que professionnelle.

9 13% de jeunes de moins de 25 ans

10 Cette étude (ERTe REV, 2003-2004) repose sur une série d'observations-interventions au sein d'entreprises sélectionnées au moyen d'un échantillon constitué avec l'Agence Régionale d'Amélioration des Conditions de travail de Martinique (sur 10 entreprises sollicitées, 4 seulement ont accepté la démarche ; il s'agit de SARL dont les effectifs de salariés vont de 7 pour la plus petite à 222 pour la plus importante, des secteurs du bâtiment, du bois et de l'ameublement, du transport). Les secteurs d'activités de ces PME martiniquaises étaient : le bâtiment (7 et 23 salariés), les transports (222 salariés), le bois et l'ameublement (23 salariés). Une partie des données a été recueillie directement, et l'autre l'a été par un cabinet de consultants locaux sur la base d'un cahier des charges strict, notamment sur le plan méthodologique. La démarche privilégiée a été celle de l'étude de cas à caractère monographique ; elle repose sur la conduite, puis l'analyse d'entretiens.

2) les compétences acquises par l'expérience peuvent être validées pour la délivrance d'un diplôme total ou partiel. Cela permet aux travailleurs expérimentés (au moins 3 ans) de voir leurs acquis non académiques reconnus, et assure la reconnaissance formelle des connaissances et des savoir-faire qu'ils possèdent. Cela facilite l'accès à l'enseignement, réduit la durée des formations et augmente le nombre de détenteurs de qualifications.

Il s'agit en fait d'éclairer la façon dont la formation s'insère ou peut s'insérer dans un contenu de la relation de travail pour s'articuler aux problématiques de gestion de l'emploi - y compris la GPEC¹¹- au bénéfice d'une sécurisation des trajectoires des individus et de tenter de cerner comment la prise en charge institutionnelle de la demande de formation pourrait être améliorée en anticipant les changements qui intéressent le système productif dans son ensemble, et en mobilisant les analyses sur l'évolution prévisible des principaux métiers à l'horizon 2015. Compte tenu du développement du travail non qualifié, les formes de celui-ci devraient être envisagées en même temps que les moyens d'enrichir leur contenu afin de les rendre plus attractives ; mais la reconnaissance et la validation des savoirs acquis et des apprentissages mis en œuvre par les salariés peuvent aussi en renforcer l'attractivité.

L'Espagne et la reconnaissance des acquis

Les trois sous systèmes de formation professionnelle préexistants dans les différentes régions du pays ont été réunis dans des centres de formation professionnelle intégrés. Cette démarche expérimentale a été mise en œuvre au pays basque dès 1998, puis en Catalogne en 2002, et enfin en Aragon en 2006, où 5 centres participent à l'expérience dans le but « d'améliorer la qualité de la formation professionnelle et de se rapprocher du standard européen ».

Si dans cette région l'accès à l'emploi est facilité par la détention d'un diplôme, il semble pour autant que l'on constate un « phénomène de surqualification ou de déclassement de la population active ». Sur le plan socio-économique, à l'issue d'une période d'une

11 Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences

vingtaine d'années marquée par des pertes d'emplois, une forte croissance a depuis 10 ans favorisé le plein emploi, le taux de chômage étant de l'ordre de 8% en Espagne et 5% en Aragon, même si les femmes sont un peu plus touchées que les hommes dans une économie¹² aragonnaise caractérisée par la présence d'unités de fabrication dans le secteur industriel, notamment automobile (Opel) et d'entreprises de sous-traitance.

En Aragon deux secteurs ont été retenus pour mener cette expérimentation : l'électricité, et la cuisine (hôtellerie, restauration). Ce choix révèle un double objectif d'amélioration des niveaux de qualifications et de la qualité des prestations fournies en raison du cadre réglementaire qui impose des compétences reconnues inhérentes aux risques (physiques et sanitaires) potentiels des métiers du bâtiment et du tourisme. Porteurs de développement ils sont accompagnés par la politique régionale de formation professionnelle.

L'Italie et la reconnaissance des acquis

En Italie du nord, à Turin, l'ingénierie de formation relative à la reconnaissance des acquis passe par la recherche de correspondance entre ce que l'on peut désigner comme référentiels emploi et référentiels formation que permettent l'identification de compétences issues de l'exercice d'activités professionnelles. Ces dernières font l'objet d'une évaluation par des formateurs certificateurs agréés qui s'appuient sur une certification, ou expérience certifiée, délivrée par les employeurs, attestant de la réalité et de la durée d'exercice d'une activité professionnelle donnée. Ainsi, apparaît la nécessité de former des évaluateurs accompagnateurs et de les qualifier. L'objectif politique est de former en 2007 un accompagnateur certificateur par centre de formation, soit une centaine en région piémontaise.

En Italie, les employeurs attribuent une valeur relative aux diplômes puisqu'ils privilégient les savoirs informels, ce qui pose la question du pouvoir de légitimation qu'ils peuvent exercer dans le champ de la formation professionnelle en général, et de la validation des acquis de l'expérience professionnelle en particulier. En outre, conformément à

12 Source : Plan general de Educacion Permanente de Aragon 2005-2006, Consejo de Educacion Permanente de Aragon, Gobierno de Arago, Departamento de Educacion, Cultura y Deporte

la politique de décentralisation engagée, les régions ont désormais la compétence de pouvoir délivrer une qualification professionnelle, même si toutes ne sont pas encore en mesure d'en assurer la valeur sociale.

Le Maroc, la Tunisie et la reconnaissance des acquis

L'organisme national de Formation Professionnelle et de Promotion du Travail (OFPPT) créé en 1994 est financé sur la base de 1,6% de la masse salariale. Mais on constate un vide juridique en matière de reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience, car l'OFPPT n'était pas, jusqu'à ces dernières années, habilité à délivrer une certification dans ce cadre, et ce, malgré une première expérimentation menée dès 1996 qui a favorisé l'instauration d'une modularisation des cursus.

L'expérimentation, d'abord conduite dans des secteurs d'activités où les artisans ne pouvaient plus exercer sans être agréés, a par la suite été amplifiée. L'OFPPT était autorisé à leur délivrer l'agrément sur la base de leur expérience professionnelle, sans pour autant leur attribuer un titre, à mi chemin entre une attestation et un diplôme.

Diverses expériences sont en cours, le plus souvent en partenariat avec des groupements d'employeurs marocains et français. Toutes ont pour but d'accompagner les politiques de qualifications et de gestion des ressources humaines au sein de politiques sectorielles. Elles visent 3 secteurs d'activités : l'électricité le bâtiment, et la maintenance industrielle.

La volonté politique de reconnaître les acquis de l'expérience professionnelle est affirmée (2007) par la direction de la formation professionnelle du Secrétariat d'Etat à la Formation Professionnelle qui a passé un accord de coopération avec la France. L'Agence de Formation Professionnelle pour Adultes (AFPA) a été sollicitée pour faciliter la mise en œuvre de la Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP), ce qui favorise le passage d'une politique nationale de formation professionnelle à une politique sectorielle. Les syndicats soutiennent cette démarche au niveau national, et expriment une forte attente en matière de promotion sociale, tout en dénonçant l'utilisation des fonds de la formation professionnelle continue au bénéfice de la formation professionnelle initiale.

A l'inverse de ce qui s'est passé en France, un processus de concertation et d'expérimentation a été privilégié avant de légiférer. L'objectif est d'établir non seulement le cadre juridique de la VAEP qui fait actuellement défaut, mais aussi d'élaborer les instruments permettant d'améliorer la qualité de la production grâce à la création de référentiels de compétences et de référentiels métiers, ainsi qu'à la mise en place d'une Commission Nationale des Certifications Professionnelles (CNCP).

La Tunisie finance aussi la formation professionnelle continue au moyen d'un prélèvement de 2 % de la masse salariale. Selon une enquête du Ministère français des affaires étrangères¹³, il apparaît que ces fonds bénéficient essentiellement au secteur formel moderne, et de ce fait ne contribuent pas à un rééquilibrage de leur répartition entre les différents secteurs d'activités, renforçant ainsi des inégalités sectorielles mais aussi sociales dans les possibilités d'accès à la formation.

Tous ces pays, Espagne, Italie, Maroc, et bientôt Tunisie, semblent vouloir converger vers un modèle qui emprunte à la France une conception technique tout en tenant compte de leurs spécificités culturelles, organisationnelles territoriales, et économiques. L'attractivité du modèle français pourrait bien trouver son origine dans les raisons qui sous-tendent la conception du rapport de la France à la formation professionnelle. En France, les questions de formation professionnelle sont envisagées dans une acception qui ne saurait être limitée à l'adaptation à l'emploi. Elle met en exergue une conception universaliste de l'homme et de la formation. Aussi, une des différences fondamentales entre la France et l'Italie est le pouvoir de certification exercé par les employeurs en Italie, alors qu'en France seuls les organismes habilités par l'Etat ont le pouvoir de certifier au moyen de l'inscription au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

13 R. Walther, A. Gauron (2006), *Le financement de la formation professionnelle en Afrique*, Ministère des affaires étrangères, Direction Générale de la coopération internationale et du développement

Les effets de la Reconnaissance des acquis sur la transformation du sens des politiques de formation professionnelle et d'éducation tout au long de la vie

En France, concomitamment à la mise en œuvre du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, les acteurs politiques ont ouvert le vaste chantier de la capitalisation des unités d'enseignements et de formation, et promu les crédits de formation en même temps qu'une profonde réforme de l'enseignement supérieur dans le cadre du LMD (Licence, Master, Doctorat). A cet égard, il convient de souligner l'intérêt manifeste des acteurs économiques et sociaux quant aux répercussions que cette initiative devait avoir sur l'organisation des formations professionnelles, notamment pour celles relevant de l'apprentissage. Les professionnels, représentants des employeurs comme des salariés déclaraient y voir une opportunité pour une meilleure prise en compte des acquis de savoir-faire en situation professionnelle.

En Espagne, selon la loi de 2002 sur la qualification professionnelle, un processus d'évaluation et d'accréditation doit être mis en œuvre. Ce processus complexe renvoie à plusieurs objectifs : « apprentissage, amélioration de la qualification, et volonté de créer une série d'accréditations ». L'expérimentation engagée a pour but de « favoriser à la fois une plus grande mobilité et transparence des parcours de formation et de les rendre plus flexibles tant sur les plans économique, que social, et culturel, et de lier innovation et qualité. Tous les centres de formation d'Aragon doivent faire l'objet d'une certification ISO 9001 ».

Trois axes significatifs apparaissent de manière récurrente : une volonté politique stratégique de contraindre les représentants des deux Ministères concernés (éducation, travail et emploi) à coordonner leurs démarches en matière de formation professionnelle et de validation des acquis professionnels de mobiliser les acteurs sociaux et économiques aux différentes étapes du processus de concertation et

de décision, d'impliquer les responsables des centres de formation intégrés dans une démarche d'expérimentation et de transformation de la formation professionnelle.

En Italie, dans un environnement en transformation les acteurs ne se positionnent pas tous de manière identique compte tenu des intérêts qu'ils jugent prioritaires. Seules les grandes entreprises des secteurs de la métallurgie et de la mécanique ont toujours porté un intérêt à la formation dans le but d'améliorer les conditions de travail et la qualité de la production. Il s'agit de trouver une forme de reconnaissance que permet l'accréditation des entreprises. Certaines d'entre elles s'intéressent à la reconnaissance de leur dimension formative, et mettent en œuvre une forme de reconnaissance collective institutionnalisée des acquis qui s'appuie sur des compétences individuelles des salariés des entreprises, compétences qui doivent par ailleurs être l'objet d'évaluation, de certification, de qualification. La reconnaissance institutionnelle par la voie de l'accréditation, sésame du label qualité, dépendrait dès lors de la reconnaissance que sollicitent les individus auprès de leurs organisations de travail.

Au Maroc, la volonté politique de reconnaître les acquis de l'expérience professionnelle affirmée par le gouvernement marocain est adossée sur l'objectif d'éradication de l'analphabétisme à l'horizon 2015 (40% en 2007). Elle pourrait ainsi contribuer à la finalité d'élévation du niveau général de la population, malgré un taux de chômage de l'ordre de 10%. La modernisation des entreprises de production génère des demandes de reconnaissance de l'expérience professionnelle et de qualification inhérentes à l'implantation de nouveaux secteurs d'activités comme les centres d'appels. Ainsi cohabitent des secteurs traditionnels industriels et des secteurs à haute technologie. La tradition ne serait-elle pas liée à des savoirs informels, alors que la modernité passerait par la reconnaissance de ces savoirs informels, engendrant un changement de nature de ceux-ci, puisqu'ils deviendraient conformes aux caractéristiques de la modernité du pays en développement? La culture du diplôme, héritée du protectorat français, n'est-elle pas de nature à favoriser une forme de reconnaissance qui pourrait trouver son aboutissement tant

au niveau individuel par l'obtention du titre de certification, qu'au niveau collectif par l'habilitation à délivrer le diplôme ?

Conclusion

Dans un contexte de concurrence mondiale avérée, les Européens devront se former tout au long de la vie tout comme leurs partenaires pour rester compétitifs, procéder à un rééquilibrage des responsabilités entre l'individu et la société, et préserver des formes de solidarité tout en respectant les cultures propres à chaque pays. La Reconnaissance et la Validation des Acquis de l'Expérience, en tant que processus d'accès à une qualification, apparaît ainsi comme un modèle alternatif de formation. Et, son développement paraît devoir être conditionné par la prédominance des convergences plus que des divergences.

Au-delà de la diversité des contextes culturels, économiques, sociaux, politiques, les acteurs des entreprises comme ceux des organisations syndicales, des organismes de formation, des administrations et de l'Etat, de la population d'enquête, semblent partager une même conception de la reconnaissance des acquis de l'expérience, dans la mesure où ils la conçoivent comme un outil d'adaptation qui devrait leur permettre de relever des défis, et où ils admettent qu'elle leur offre une nouvelle possibilité de partenariat ou de renforcement de la confiance entre partenaires, porteuse de synergies grâce auxquelles chacun serait en mesure de se positionner pour mieux appréhender l'avenir.

La différence entre reconnaissance des acquis de l'expérience, et validation des acquis professionnels, révèle une distinction majeure des conditions d'accès à ce dispositif, puisqu'il s'agit dans le cas de l'Espagne et au mieux dans celui du Maroc de la seule reconnaissance de l'expérience professionnelle, ou encore des acquis professionnels en Tunisie, et non des acquis de l'expérience personnelle et sociale. Ainsi, l'acceptation par l'Espagne, l'Italie, et le Maroc de la reconnaissance de l'expérience ne vise, ou ne viserait pour ce qui est de la Tunisie, que des acquis formels ou non formels et en aucune façon des acquis informels comme c'est le cas en France, ce qui dans tous les cas permet d'inscrire les bénéficiaires dans l'économie formelle et de rendre visibles les compétences nécessaires au

développement du pays, de la région, de la localité, des pays de l'Euro-Méditerranée.

Enfin, la disparition des frontières entre formation initiale et formation continue, entre acquis formels et non formels, entre enseignement général et enseignement professionnel peut-elle constituer un risque ou une opportunité pour une plus grande mobilité au sein de l'Europe et des pays du bassin méditerranéen ? La Reconnaissance des acquis et la VAE ne seraient-elles pas les vecteurs d'un passage de la tradition à la modernité dans la mesure où le modèle alternatif dont elles sont porteuses impose un changement du rapport au temps et à l'espace ?

Références bibliographiques

- AGHULON, C. (2005). Enjeux, conflits et contradictions des modes de formation professionnelle au Nord et au Sud. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, pp.7-11.
- BERNOUX, P. (2004). *Sociologie du changement*. Paris : Le Seuil.
- CHARRAUD, A.M. (2001). La validation des acquis d'expérience en France et en Europe. *Revue Personnel*, 4, juillet2001.
- DARDY, C., & PARIAT, M. (2007). Mettre en mots l'expérience. In Dardy, C., & Frétigné, C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*. Paris : l'Harmattan.
- Données DARES (2004), *Premières informations synthèses*, octobre, n°41.1, données 2005 de la Direction de l'évaluation et de la perspectives du Ministère de l'éducation nationale.
- GIDDENS A. (1987). *La structuration de la société*. Paris : PUF.
- GOURMELEN, B. (2006). *La validation des acquis de l'expérience*. Paris : l'Harmattan.
- HADAS-LEBEL, R. (2006). Pour un dialogue social efficace et légitime : représentativité et financement des organisations professionnelles et syndicales. *Rapport au Premier ministre*, mai 2006.
- SCHRIEWER, J. (2003). Discourse Formation in Comparative Education. *Comparative studies series*. UNESCO book, Volume 10. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- KAISERGRUBER, D. (2006). *Flexi-sécurité, l'invention des transitions professionnelles*. Lyon : Anact.
- LAFONT, P., & PARIAT, M. (2007). La validation des acquis de l'expérience vecteur possible renouvellement des relations partenariales entre organismes de formation et entreprises. In Dardy, C., & Frétigné, C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*. Paris : l'Harmattan.
- LALLEMENT, M. (2005). Organisation et relations de travail, Comprendre la société. *Cahiers Français*. N°326, pp.28-34.
- LALLEMENT, M. (2003). *Temps, travail et modes de vie*. Paris : PUF.
- LAPORT, D., & PARIAT, M. (2007). L'expérience syndicale objet d'une possible reconnaissance et valorisation des acquis de

- l'expérience : le cas de la Martinique. In Dardy, C., & Frétiigné, C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*. Paris : l'Harmattan.
- MEDA, D., & LEFEBVRE, A. (2006). *Faut-il brûler le modèle social français ?*. Paris : Le Seuil.
- MORIN, E. (2002). *Pour une politique de civilisation*. Paris : Arléa.
- PAGNANI, B. (2003). *Pour une architecture de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience en Europe*. Rapport Transfine. France.
- PAUGAME, S. (2005). Précarité et rupture des liens sociaux. De fortes variations en Europe. Comprendre la société française. *Cahiers français*. N°326, pp.21-27.
- ROBITAILLE, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif*. Thèse de sociologie, Université de Montréal.
- SCHON, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Secrétariat d'état chargé de la formation professionnelle. (2006). *Manuel de procédures relatif aux contrats pour la réalisation des programmes spéciaux de formation professionnelle*. Royaume du Maroc.
- TANGUY, L. (1986). *L'introuvable relation formation emploi : un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme, pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- WALTHER, R., & GAURON, A. (2006). *Le financement de la formation professionnelle en Afrique*. Ministère des affaires étrangères, Direction Générale de la coopération internationale et du développement.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Editions Liaisons.

Définir la biographie d'une nation : analyse des manuels scolaires d'histoire dans l'école primaire italienne

Claudia Cremonesi¹
Università degli studi di Bergamo,
Bergame,
Italie

RÉSUMÉ

Sous une apparente banalité, les manuels scolaires sont des produits particuliers et complexes. Ces ouvrages assument des fonctions multiples et souvent ignorées. L'élève y voit bien entendu la somme des connaissances qu'il doit acquérir durant l'année, le professeur y voit un outil didactique et pédagogique, mais d'autres les utilisent pour des raisons des plus diverses. Le politique peut les voir comme des intéressants agents de diffusion culturelle, voir de diffusion idéologique. Le sociologue recherche dans les manuels les reflets de la société dans laquelle l'école et ses acteurs sont insérés. L'anthropologue peut y observer les représentations de la culture dominante ou des sous-cultures. Cet article explore son usage pour le cas des manuels d'histoire dans l'école primaire italienne.

ABSTRACT

School books are complex objects, though very ordinary. Various functions, often ignored, are dedicated to them. For pupils, they represent the amount of knowledge they are supposed to reach after a school year. For teachers, they are -mainly- a didactic and pedagogical tool; other people can use them for various purposes: politics can use them as instruments for cultural diffusion, or, needless to say, for ideological diffusion. Sociologists approach school books as mirrors of one society. Anthropologists can observe and apprehend through them representations of dominant cultures and sub-cultures. This paper explores the particular use of history school books in the italian primary school level.

¹ Professeure d'éducation comparée, Université de Bergame.

Introduction

Le manuel scolaire est décidément l'instrument le plus utilisé dans les écoles italiennes pour véhiculer les contenus des programmes nationaux et pour soutenir le parcours éducatif des enfants dans l'école. Il s'est aussi configuré, dès le début, comme un utile instrument didactique à disposition des professeurs pour supporter le travail avec la classe.

La première systématisation du système scolaire italien se produisit dans la période successive à l'unification de l'Italie et démarre en 1867 avec la promulgation de loi Casati-Coppino². L'objectif principal de cette loi était d'alphabétiser le plus grand nombre d'enfants possible, malgré les difficultés de l'État à pouvoir affronter une tâche si vaste et complexe. La charge de l'application de la loi fut confiée par le gouvernement aux communes qui eurent à faire face à deux ordres de problèmes : le premier était le manque de structures adaptées à l'enseignement (les écoles n'existaient pratiquement pas), le second, encore plus important, était le manque de professeurs formés à leur rôle.

Il fut donc décidé d'introduire des manuels scolaires, plus comme support didactique destinés aux professeurs que comme source d'information pour les élèves. Depuis cette période, les écoles utilisent le manuel scolaire, non seulement pour l'enseignement de la lecture, mais aussi pour les autres disciplines, comme les mathématiques, l'histoire, la géographie et les sciences.

Sous une apparente banalité, les manuels scolaires sont des produits particuliers et complexes. Ces ouvrages ne sont pas aussi simples qu'il

2 La loi Casati, en vigueur dès 1860 en Piémont et Lombardie, fut progressivement élargie aux autres régions, jusqu'à devenir la loi de l'instruction publique du Royaume d'Italie. Son défaut d'origine fut d'avoir projeté la réalité piémontaise, dans laquelle elle avait été conçue, sur des aires géographiques et politiques très différentes par traditions et expériences et souvent très lointaines du taux d'alphabétisation septentrional. Les principaux traits de la loi furent le choix centralisateur au niveau administratif, la séparation entre l'éducation humanistique et celle technico-professionnelle, la restriction et le contrôle sur les institutions privées, la réglementation restrictive de la scolarisation obligatoire. L'éducation primaire était donc divisée en deux degrés, l'inférieur et le supérieur, d'une durée de deux années chacun; obligation et gratuité étaient les prérogatives du premier degré. La loi resta fondamentalement inaltérée jusqu'à la réforme Gentile en 1923.

n'y paraît, car ils assument des fonctions multiples et souvent ignorées. L'élève y voit bien entendu la somme des connaissances qu'il doit acquérir durant l'année, le professeur y voit un outil surtout didactique et pédagogique, mais il y a d'autres catégories de personnes qui les utilisent pour des raisons des plus diverses. Le politicien peut les voir comme des intéressants agents de diffusion culturelle, voir de diffusion idéologique. Le sociologue recherche dans les manuels les reflets de la société dans laquelle l'école et ses acteurs sont insérés. L'anthropologue peut y observer les représentations de la culture dominante ou des sous-cultures. On ne peut certainement pas oublier, enfin, la catégorie des éditeurs qui traitent le manuel scolaire comme un produit commercial dont ils escomptent retirer un certain profit.

Les manuels scolaires représentent encore aujourd'hui le principal instrument pour véhiculer les contenus des programmes scolaires nationaux dans les classes ; mais, de leur analyse, émerge une modalité d'étude dans l'école primaire de type « verbal ». Cette modalité suppose l'explication en classe de l'argument d'étude, sous la forme d'unités de travail suivies par l'approfondissement et l'exercice que l'élève devra faire à la maison. À l'école le maître explique, présente, illustre et les élèves doivent écouter avec attention, à la maison il y a le travail d'exercice et de mémorisation des contenus.

Ce type de modalité renvoie à une perspective empiriste, selon laquelle le cerveau de l'enfant est considéré comme une sorte de table rase sur laquelle le professeur peut imprimer les connaissances dans le temps : enseigner, de ce point de vue, signifie justement tracer (insignire) les signes dans la tête des élèves. Cette approche a été amplement critiquée par tous ceux qui interprètent l'enseignement dans une perspective différente et considèrent la leçon du professeur comme une offre de signes qui puisse aider l'élève à reconstruire les concepts dans sa tête. Surtout à l'école primaire, il est conseillé de respecter la séquence brunerienne qui montre comment le processus cognitif se développe à travers des phases qui vont de la représentation concrète à la représentation iconique, jusqu'à la représentation symbolique³.

3 Piaget aussi a utilisé ces trois formes de représentation: concrète, iconique et symbolique. La représentation concrète est basée sur les objets concrets qu'on

Aux États-Unis, certains enfants participent aux classes du Projet Spectrum⁴, une approche influencée par la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner⁵, selon laquelle les êtres humains ont au moins huit formes distinguées d'intelligence, d'où dérive le fait que les hommes sont différents les uns par rapport aux autres à cause de leur « profil d'intelligence ». Les classes Spectrum sont équipées avec des matériaux riches et stimulants, aptes à solliciter les différentes intelligences et les enfants sont encouragés à interagir avec tous ces matériaux dans la conviction que ça les aidera à exercer l'entière gamme de leurs intelligences. Les familles reçoivent à la fin de l'année le profil Spectrum de l'enfant, qui décrit ses points de faiblesse ainsi que ses points de force et formule des suggestions concrètes sur les activités qui peuvent être faites à la maison ou dans la communauté pour favoriser le développement de l'enfant.

Les manuels scolaires : véhicules d'idéologie ?

En tant qu'instrument pédagogique, le manuel scolaire joue un rôle fondamental à l'intérieur de nos écoles. Il tient le rôle d'un vrai miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même, à travers la transmission de valeurs qui sont d'ordre historiques, culturelles, intellectuelles, civiques, etc..

perçoit à travers les sensations tactiles, visuelles, auditives, olfactives, etc.... C'est pour l'enfant la première représentation du monde, active même dans le giron de sa mère. C'est à travers cette représentation que commence, selon Bruner et Piaget, la connaissance du monde.

Mais ce n'est pas la seule représentation, car les représentations iconiques aussi, à travers lesquelles l'enfant, après la naissance, continue à appréhender le monde (images visuelles, auditives, olfactives, etc...), sont très importantes.

Il y a, enfin, la représentation symbolique qui est le troisième niveau et le plus complexe. C'est le moment où des expériences telles que les sons, les phonèmes, les syllabes et les paroles commencent à se substituer aux objets.

Tout cela constitue une réalité multiple qu'il faut explorer aussi dans la perspective didactique de l'enseignement des disciplines. Mais, aujourd'hui, le monde s'enrichit d'une quatrième représentation : la virtuelle. On assiste à la naissance de nouveaux objets qui n'appartiennent ni au monde concret, ni au monde iconique.

4 Sur le projet Spectrum, cfr. M. Krechevsky et al., *The Project Spectrum Books*, Teachers college Press, New York 1999.

5 Gardner, H., *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1987.

Selon Alain Choppin, spécialiste de l'étude des manuels scolaires en France, de par son contenu éducatif, le manuel scolaire est dépositaire de connaissances et de savoir-faire que l'ensemble de la société souhaite transmettre aux jeunes générations pour perpétuer ses valeurs et ses idéaux. Réceptacle de représentations mentales et de stéréotypes, ce livre revoie donc un reflet déformé, incomplet et souvent idéalisé de la société et se voit donc marqué d'une impossible neutralité. « Le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société »⁶.

Le manuel est donc véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie ou d'une culture dominante : « Il est le reflet de la société, ou plutôt de ce que les contemporains voudraient qu'elle soit. Il est donc investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui, suivant les lieux et les époques, peuvent considérablement varier »⁷.

Pierre Bourdieu, après avoir analysé d'un point de vue sociologique le lien entre les occupations des gens et les habitudes culturelles en France, affirme que le curriculum scolaire français est au service des intérêts culturels des classes sociales moyennes et supérieures. « Le système éducatif reproduit le plus parfaitement possible la structure de la distribution du capital culturel entre les classes, de façon que la culture qu'il transmet est encore plus proche de celle dominante et les moyens qu'il utilise pour l'imposer sont assez similaires à ceux qu'on utilise dans la famille ». ⁸

Vus sous cet aspect, les manuels scolaires sont de merveilleux outils d'acculturation et de socialisation. S'adressant à des esprits jeunes encore malléables, animés de peu d'esprit critique et facilement séduit par la présentation, il constitue un ouvrage de référence. Un sentiment renforcé par la conviction intime et durable de la légitimité et de la primauté des valeurs transmises par ces livres de classe. Certes, les sources d'accès à la connaissance se sont aujourd'hui considérablement diversifiées, entraînant une baisse de l'influence du livre de classe, mais il n'en demeure pas moins que, pour les élèves,

6 Choppin, A., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette Education, Paris, 1992, p. 19.

7 Ibidem, p. 163.

8 Bourdieu, P., *Cultural reproduction and social reproduction*, in Karabel, I., Halsey, A.H., (eds.), *Power and Ideology in education*, Oxford Review Press, New York, 1977.

les parents, et les enseignants eux-mêmes, il constitue toujours un outil de référence, garant d'une certaine orthodoxie scientifique, politique, idéologique.

Selon Mustafa Hassani-Idrissi « l'histoire en tant que phénomène culturel est un rapport avec l'identité et le manuel d'histoire représente un véhicule privilégié pour l'éducateur qui désire transmettre des modèles d'assimilation. Le manuel propose des suggestions qui véhiculent ce qu'il faut aimer et respecter, et ce qu'il faut détester et mépriser. Le manuel d'histoire participe à la construction de l'identité de l'élève, il oriente ses idéaux contribuant ainsi au renforcement du *super ego* »⁹.

L'histoire assume dans les différentes époques, à travers des ajustements successifs, des nouvelles directions ; elle est donc conçue comme « champ de questions ouvertes dans lequel contenus et séquences peuvent être constamment réorganisés et remodelés »¹⁰. La contemporanéité, par exemple, est caractérisée par la prévalence de concepts d'ouverture, mondialisation, interculturalité et multiethnicité.

Cette recherche, en prenant en considération les contenus des manuels d'histoire, se focalise particulièrement sur l'époque ancienne du fait que les nouveaux programmes ministériels pour l'enseignement de l'histoire ont décrété que le programme de l'école primaire doit arriver jusqu'à la chute de l'Empire Romain. En se configurant comme histoire des civilisations méditerranéennes, l'histoire ancienne représente, en fait, un passage particulièrement significatif pour deux raisons : c'est, d'une part, dans l'histoire ancienne qu'on cherche à retrouver les racines qui alimentent l'identité collective d'un peuple ; d'autre part, c'est la période dans laquelle la Méditerranée s'est configurée comme le berceau de la civilisation occidentale.

Mais l'appel au passé, aux racines historiques ou à la recherche d'un événement originaire dans lequel on peut se reconnaître, peut être une opération qui détermine des conséquences plutôt lourdes. Les nations construisent souvent des généalogies à travers une opération qui n'est

9 Hassani-Idrissi, M., *Islam-Europa o lo scambio impari: l'Europa nei manuali di storia di un paese musulmano*, in "I viaggi di Erodoto", n° 30, 1996.

10 De Bernardi, A., *Il Novecento: riflessioni preliminari alla sua insegnabilità*, in "I viaggi di Erodoto", n. 31, 1997, p. 34.

pas histoire, mais manipulation de l'histoire à des fins de propagande et de légitimation du pouvoir. Ces reconstructions légendaires du passé sont néanmoins capables d'agréger les communautés autour de certains symboles et d'en changer les aspirations selon les ancêtres et les héros dans lesquels elles se reconnaissent. Dans son œuvre *The Normans and their myths*, l'historien anglais Ralph Davis se demande à ce propos « si une nation sans histoire est une contradiction, peut-il être possible que la seule façon de créer une nation soit à travers la création d'un mythe ? »¹¹. Ou encore Andrea Giardina, en parlant du mythe de Rome à l'époque fasciste: « Il est évident que la force politique d'un mythe ne dépende pas de l'authenticité historique des rites, des valeurs, des événements, des gestes qui l'actualisent, et on pourrait soutenir que, en certaines circonstances, l'efficacité d'un mythe soit proportionnelle à son degré de falsification du passé »¹².

Les manuels d'histoire, donc, ne peuvent pas être considérés comme neutre, car en réalité, à travers eux, passe le nœud incandescent des rapports entre histoire et politique. Les gouvernement font des choix par rapport non seulement aux contenus qu'il faut proposer, tendant souvent à édulcorer ou effacer les pages les plus obscures du passé, mais aussi par rapport à la façon dans laquelle ces contenus sont proposés. La nature de la matière se prête à l'influence des politiques révisionnistes ou nationalistes qui visent à donner une justification historique du groupe politique au pouvoir dans une certaine période. L'écriture des manuels scolaires et l'enseignement même de l'histoire aux jeunes élèves de l'école primaire, peuvent être influencés par ce mécanisme de pouvoir. Tout cela est particulièrement important dans des périodes historiques dans lesquelles l'idéologie dominante est plus forte.

Le cas de l'utilisation de l'histoire faite dans les manuels scolaires de l'époque fasciste en est exemplaire pour l'Italie¹³, mais ce n'est pas le seul exemple. Des opérations analogues à celle fasciste ont été faites

11 Marcone, A., *Creare miti per creare nazioni*, in " I viaggi di Erodoto ", n° 32, 1997. E Davis, R.H.C., *The Normans and their Myths*, Thames and Hudson, London, 1976.

12 Giardina, A., Vauchez, A., *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 216.

13 La littérature sur les manuels scolaires d'époque fasciste est vraiment très vaste. On veut simplement rappeler ici l'ouvrage récent de Galfré, S., *Il regime degli editori, libri, scuola e fascismo*, Laterza, Bari, 2005.

un peu partout dans le monde et pour des périodes plus récentes. Domenico Procacci dit que « il n'y aucun gouvernement au monde qui évite d'influencer les manuels scolaires. Partout on voit le même problème, c'est-à-dire le rapport entre identité nationale et globalisation. Le manuels reflètent les façons avec lesquelles les différents gouvernements nationaux interprètent cette question. Soit on prend conscience du fait que le monde est un vêtement d'Arlequin dans lequel il y a tout, et donc on traite la diversité avec un esprit de tolérance, soit on ferme la fenêtre et on se concentre sur sa propre identité. Et c'est cette dernière qui est, suivant des modalités différentes selon le degré de démocratie, l'attitude la plus répandue : dans les pays d'Europe de l'Est et en Europe occidentale, dans les pays islamiques et aux Etats-Unis, au Japon, en Inde et au Pakistan »¹⁴.

Cette tendance à la fermeture se manifeste dans des pays très différents. « Aujourd'hui se montre partout, et surtout dans les états de récente formation ou de récente conquête démocratique, où l'on ressent plus fortement la nécessité d'une carte d'identité définie. On cherche parfois une médiation : dans les pays du bloc soviétique, par exemple, on trouve également, à côté des manuels d'histoire-patrie des manuels d'histoire des pays étrangers »¹⁵. On assiste même dans certains cas à l'appropriation des arbres généalogiques d'autrui, comme par exemple en Macédoine, une nation habitée aujourd'hui par des populations de langue slave et albanaise, qui revendique sa descendance d'Alexandre Le Grand.

La situation est encore plus compliquée dans les pays affligés par le fondamentalisme ; en Inde, l'identité nationale s'identifie toujours plus avec celle hindouiste, avec des conséquences, même historiographiques, plutôt importantes : « on est en train de redimensionner le rôle de Nehru et, en certains cas, même la figure de Gandhi, à qui on reproche une excessive condescendance envers les musulmans »¹⁶. Encore plus paradoxal la situation du Pakistan, où le révisionnisme islamique a poussé les manuels d'histoire à réaliser la coïncidence progressive de l'identité nationale avec son islamisation, obtenant pour résultat la quasi absence d'histoire au Pakistan avant le

14 *Le mani sulla storia*, intervista a Giuliano Procacci, La Repubblica, 11.12.2003.

15 Ibidem

16 Ibidem

VII^e siècle¹⁷. Autre exemple, on a retrouvé au Liban durant la deuxième guerre des publications pour enfants écrites par le Hezbollah qui inculquent l'idéologie radicale de la révolution islamique iranienne et glorifie le jihad, ainsi que les personnalités de l'Ayatollah Khomeini et d'Ali Khamenei.

Un autre cas intéressant de manipulation historique peut être retrouvé dans la lecture des récents manuels scolaires japonais où une vague de révisionnisme, d'inspiration gouvernementale, soutient que le Japon a été le vainqueur la Deuxième Guerre Mondiale. « C'est l'interprétation orgueilleuse, qui s'oppose à celle masochiste qui a perduré jusqu'aux années 90. En synthèse : le conflit mondial est présenté comme la guerre pour la Grande Asie orientale, une sorte de guerre de libération de la domination étrangère, anglaise en Inde, française en Indochine, hollandaise en Indonésie et américaine dans les Philippines. Vu que tous les pays asiatiques ont atteint l'indépendance, les manuels japonais concluent que leur pays est le vrai vainqueur de la guerre. La question est devenue un cas diplomatique. Soutenue par le premier Ministre Koizumi, la relecture n'a pas plu aux Chinois et aux Coréens du Sud qui ont protesté depuis les sièges officiels. Les manuels scolaires, donc, peuvent avoir des répercussions internationales »¹⁸.

Mais même dans les pays où la tradition démocratique est plus ancienne et plus forte, on retient nécessaire un contrôle du gouvernement sur les manuels scolaires. Ainsi en Angleterre, on a créé un National Curriculum pour concilier l'exigence de la valorisation de l'histoire anglaise avec celle de mieux répondre aux besoins de la composition multi-ethnique des étudiants qui fréquentent l'école. La même chose a été faite, avec des résultats différents, aux Etats-Unis où les Historical Standards, qui sollicitaient une relecture de l'histoire américaine en clé multiculturelle, ont été

17 Intéressant à ce propos l'ouvrage : Aziz, K. K., 2001, *The murder of History, a critique of history textbooks used in Pakistan*, Laore, Vanguard Books, où l'on raconte l'épisode le plus paradoxal, celui concernant les manuels talibans. Récemment on a découvert que leurs manuels étaient conçus, en fonction antisoviétique, par les américains. Un problème de mathématique était formulé ainsi : si un taliban se trouve à 20 mètres d'un russe, et avec un pistolet il tire un coup qui court à une certaine vélocité, combien de temps emploiera le coup de revolver pour atteindre l'ennemi ?

18 *Le mani sulla storia*, intervista a Giuliano Procacci, La Repubblica, 11.12.2003.

duement critiqués par le gouvernement. Il en va de même en Europe où l'ouverture vers une commune histoire européenne semble être aujourd'hui un processus long et tourmenté.

La question des “racines historiques” dans l’enseignement de l’histoire

Dans les Indications Nationales de la loi de réforme de l'école, on trouve la « définition du profil éducatif, culturel et professionnel de l'élève à la fin du premier cycle d'instruction (6-14 ans) ». Nous avons donc ici explicités la présentation des différentes compétences qu'un élève doit avoir développé au cours de ses premières années d'école. Pour ce qui concerne les disciplines historiques et géographiques, il est dit que ce dernier, à la fin de la cinquième année d'école de base, doit avoir « conscience, même d'une façon introductive, des racines historique et juridiques, linguistiques, littéraires et artistiques qui nous lient au monde classique et judéo-chrétien, et de l'identité spirituelle et matérielle de l'Italie et de l'Europe ; il sait placer, en ce contexte, la réflexion sur la dimension religieuse de l'expérience humaine et l'enseignement de la religion catholique ; il sait s'orienter dans l'espace et dans le temps, en opérant des comparaisons constructives entre réalités géographiques et historiques différentes, pour comprendre, d'un côté, les caractéristiques spécifiques de la civilisation européenne et, de l'autre, les similitudes et les différences entre notre civilisation et les autres dans le monde ; il sait reconnaître, dans ce cadre, les traits spatiaux, temporels et culturels de l'identité nationale et des identités régionales et communales d'appartenance »¹⁹.

Un premier élément important d'analyse est incontestablement le thème des racines historiques comme instrument essentiel pour pouvoir s'orienter dans un présent toujours plus complexe. L'enseignement de l'histoire dans l'école primaire doit fournir aux élèves les outils de base qui les aident à s'orienter dans le monde d'aujourd'hui. Le rappel aux racines historiques, fortement souligné

19 D. L. vo n.59, 19 febbraio 2004, allegato d), Définition du profil éducatif, culturel et professionnel de l'étudiant à la fin du premier cycle d'instruction (6-14 années), p. 7.

dans les nouveaux programmes de l'école primaire, est alors problématique. Ce rappel à l'intérieur des nos classes doit être absolument accompagné par une réflexion sérieuse et attentive sur les représentations du passé qu'on veut véhiculer. Il faut faire très attention à l'utilisation du passé, car il peut se configurer soit comme une source d'élan libérateur, soit comme un puissant réseau de constrictions culturelles. Si le rappel aux racines n'est pas accompagné par une profonde analyse de la complexité du présent, il risque de devenir une forme de repli identitaire²⁰ vers des traditions qu'on croit consolidées et fixées une fois pour toutes à l'intérieur de notre culture.

« La pensée identitaire exclut le temps de son horizon. Elle désigne et détermine un état, et non pas un mouvement. De son fondement ontologique s'ensuit son caractère de permanence et d'immuabilité : juif, arabe, bantou ou bambara pour toujours. Parler d'identité (ethnique, nationale, religieuse, linguistique), c'est-à-dire nommer ce qui est à partir de ce qui était (avec l'impression d'un éternel présent), signifie nier ou, au moins, minimiser le fait que le phénomène qui nous intéresse se transforme, qui est donc toujours différent de soi-même et qui peut être raconté différemment, chose que les disciples de l'identité considèrent, d'une manière parfaitement logique, un acte de trahison »²¹.

De ce point de vue, il faut faire très attention aussi à la recherche d'événements originels dans lesquels trouver le fondement de la culture, et dans lesquels trouver les raisons ultimes de son appartenance partagée. On assiste aujourd'hui souvent à un repli collectif vers l'originel, par rapport à un futur déconcertant, voire menaçant, et d'un présent défini toujours plus souvent « décevant ». Le retour à l'origine s'offre pour cette raison comme un point d'appui à partir duquel on peut, avec certitude, confirmer, discriminer, décider. « Recourir à l'origine équivaut à jouer une carte d'atout qui irréfutablement empêche toute discussion subjective. Les opinions expriment la volonté de chaque sujet, mais l'originel est antérieur et plus profond que tout volontarisme. En ce présent où tout est relatif, l'origine peut s'affirmer comme un absolu. Et, surtout, l'excellence de

20 La littérature à ce propos est très vaste. On rappelle, à titre d'exemple, l'ouvrage de J.-L. Amselle, *Connessioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

21 Laplantine, F. *Identità e metissage*, Elèuthera, Milano, 2004, p. 58.

l'originaire vient de ce qui est étranger à tout accord entre les hommes communs, à toute convention »²².

L'étude du passé peut cependant fournir des outils nécessaires pour reconstruire son présent, ainsi que pour la formation de modèles culturels ouverts et libérateurs. « Le passé ne doit ni être effacé, ni être oublié : au contraire, dans ses langages et dans ses gestes, dans ses techniques et dans ses valeurs, dans ses normes et dans ses manifestations esthétiques, le passé doit être connu et utilisé pour construire (par exemple à travers la technique du bricolage), des modèles culturels, et donc des parcours éducatifs qui utilisent les différents morceaux pour parler de participation à la vie du groupe, mais aussi à celle de la communauté plus vaste, pour réveiller la solidarité envers le frère, le compagnon, même l'inconnu qui partage une idée, un besoin, un élan émotif »²³.

L'apprentissage de l'histoire se justifie aujourd'hui en fonction d'une formation culturelle basée sur la conscience des identités et des diversités présentes dans une société toujours plus hétérogène, mais surtout en fonction de la compréhension de la réalité contemporaine et des processus évolutifs en action et des conséquentes possibilités de projeter le plus consciemment possible, son propre futur individuel et collectif.

En synthèse, l'histoire peut être utile à « lire le présent », à condition d'avoir conscience que toutes les réalités contemporaines sont le fruit d'une sédimentation millénaire dont on peut retrouver les traces et les signes.

La recherche

Méthodologie

Nous avons du faire certains choix fondamentaux d'un point de vue méthodologique. Tout d'abord, nous nous sommes concentrés sur l'école primaire italienne d'aujourd'hui. Ce choix a été motivé par deux critères :

- elle représente d'une part l'école de base, et ce doublement, du fait qu'elle est la première approche des enfants à l'étude et à

22 Savater, F., *Contro le patrie*, Elèuthera, Milano, 1999, p. 148.

23 Callari Galli, M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondatori, Milano, 2000, p. 51.

l'approfondissement des disciplines et qu'elle représente en même temps le moment fondamental de la formation des outils méthodologiques et théoriques qui seront nécessaires pour tout le reste du parcours scolaire.

- Les manuels scolaires de l'école primaire doivent nécessairement être « plus simples » dans les contenus par rapport aux manuels des classes supérieures. Si on véhicule les idées en faisant une particulière attention à la simplicité de l'écriture, on risque parfois d'insérer des représentations, voir stéréotypes, dans la narration, dans une forme plus explicite et donc plus facilement retrouvable.

Notre analyse porte sur les manuels scolaires plus récents, publiés en 2004 et 2005, puisque la dernière réforme du système scolaire italien a changé beaucoup de choses, surtout en matière d'enseignement de l'histoire. On a donc décidé de mener une recherche sur ce qui se passe actuellement dans nos classes.

Le choix des manuels s'est naturellement concentré sur les manuels des disciplines d'histoire et géographie. Il faut souligner ici que, de par les nouvelles normes prévues par la réforme du système scolaire, les élèves des écoles primaires ont à disposition plus d'un livre pour chaque année scolaire. Au vieux manuel qui accompagnait, comme livre unique, l'étudiant dans son parcours, on a substitué aujourd'hui deux livres : le manuel des langages et le manuel des disciplines. Le premier est dédié à l'alphabétisation et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le deuxième s'occupe des approfondissements dans les différentes disciplines (histoire, géographie, sciences sociales, maths, sciences,...).

Nous avons concentré notre attention sur les dernières années de l'école primaire parce que l'enseignement de l'histoire des civilisations commence seulement à partir de la quatrième année.

Enfin le critère fondamental qui nous a guidé dans le choix des maisons d'éditions est celui de la grande diffusion, même s'il faut dire que trouver tous les manuels s'est révélée une tâche délicate. Les maisons d'éditions sélectionnées sont neuf, pour un total de 18 manuels.

Pour analyser efficacement les manuels scolaires nous avons eu recours à une grille d'analyse divisée en trois parties principales :

- analyse quantitative ;
- analyse méthodologique ;

- analyse qualitative

Résultats

L'analyse des manuels a révélé plusieurs éléments de réflexion très intéressants à propos de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires italiennes. Le programme scolaire d'histoire proposé par la récente réforme, comme on a déjà vu, impose l'étude de la période temporelle qui va de la naissance de la terre jusqu'à la chute de l'Empire Romain. Ce choix correspond au principe, exposé par le ministère, suivant lequel l'élève à la fin de l'école primaire doit avoir « conscience, même d'une façon introductive, des racines historique et juridiques, linguistiques, littéraires et artistiques qui nous lient au monde classique et judaïque-chrétien, et de l'identité spirituelle et matérielle de l'Italie et de l'Europe ».

Les manuels analysés concentrent donc leur attention sur les cultures méditerranéennes comme centre de diffusion de la civilisation ancienne. La Méditerranée est présentée comme le berceau de la civilisation et comme lieu symbolique où l'on peut retrouver ses racines historiques. L'Italie, en ce sens, appartient certainement à ces cultures méditerranéennes, ou mieux, elle est en quelque façon considérée comme le centre de la culture méditerranéenne (et, par extension, européenne), surtout en occasion de la narration des événements liés à l'époque romaine. Les élèves doivent rechercher leurs racines historiques dans l'âge d'or de la civilisation, dans le lieu (la Méditerranée) auquel l'Italie appartient de droit et dans le moment historique de la gloire de Rome qui représente encore aujourd'hui un puissant catalyseur d'identité dans nos écoles. Dans la plupart des cas, il n'y a aucune allusion à des cultures différentes: on ne sait pas ce qui se passait en même temps en Afrique, Asie, Amérique et, dans le cas où l'on a joint la présentation d'autres cultures, l'espace qui leur dédié est vraiment exigu : sur un total de 90 pages d'histoire, il y en a au maximum 5 dédiées aux autres cultures. Une large partie des manuels d'histoire est consacrée à l'étude des racines judaïque-chrétiennes qui sont traités pour la première fois comme deux unités autonomes de travail sur lesquels les nouveaux programmes de la réforme insistent beaucoup : le peuple des juifs et la diffusion du Christianisme.

Le thème des racines est explicité d'une façon plus claire à l'occasion de l'étude des héritages culturels que les anciennes populations nous ont laissés. Pour chaque population présentée, sont appréhendées les pratiques, les us et coutumes et les inventions technologiques encore en usage aujourd'hui. Ainsi est rappelé avec insistance l'invention de la démocratie par les Grecs et de la république par les Romains. On trouve souvent une préoccupation de simplicité dans l'exposition des concepts qui risque, parfois, de véhiculer des mauvais stéréotypes. Dans le cas, par exemple, de la démocratie grecque, on dit que tous les citoyens pouvaient décider de la vie politique de la polis et participaient activement aux discussions publiques, exactement comme aujourd'hui en Italie. En réalité, on n'explicité pas d'une façon claire les différences entre la démocratie grecque et celle italienne d'aujourd'hui. On ne dit pas, par exemple, qui étaient les citoyens et comment ils acquéraient leur statut, quel était le rôle des femmes, des étrangers et des esclaves. La dérive de ce type de formulation peut être de légitimer dans l'esprit des élèves le système politique actuel, ainsi que le model sociétal tourné vers la recherche de la prédominance technologique.

En un certain sens, on pourrait dire que l'histoire présentée aux élèves de l'école primaire est une histoire cristallisée dans une époque passée très lointaine. Une époque présentée comme un moment de grande floraison culturelle, technologique, et politique qui nous offre un grand héritage nécessaire à la construction de notre identité. On ne dit rien à propos des pages les plus obscures de l'histoire italienne et de celle européenne. On s'arrête avant la barbarie, avant les siècle obscurs, comme si on voulait faire croire que le point de départ de l'histoire peut nous faire espérer dans un développement linéaire vers le mieux pour l'humanité entière. Quant aux périodes de crise politiques et sociales des anciens peuples, lorsqu'elles sont évoquées, elles le sont toujours en terme de passage critique obligatoire aboutissant à une amélioration structurelle et civilisationnelle.

Un autre thème émergent de l'analyse des manuels est relatif au développement linéaire de l'étude de l'histoire. On peut dire, en général, que toutes les populations sont présentées sans référence à ce qui se passe dans le reste du bassin méditerranéen (pour ne pas parler de l'Europe ou, pire, du reste du monde). Chaque civilisation est étudiée en soi et il est souvent difficile comprendre quelles étaient les

populations contemporaines. Les narrations des événements concernant chaque population sont, en outre, accompagnées par de nombreuses « lignes du temps » diachroniques qui aident à synthétiser d'une façon schématique les successions temporelles des événements. Le paradigme qui émerge n'est certainement pas de type comparatif et n'aide pas à comprendre les contaminations entre peuples ou les hérédités que certaines populations ont reçu des autres. Mais cela ne s'est pas toujours passé ainsi. Dans les programmes d'histoire du 1985, l'explicitation des objectifs, des contenus et de certaines indications didactiques, ne comportaient pas de spécification concernant des périodes historiques qu'il faut étudier au cours des années scolaires. On y fait quelques allusions à l'histoire moderne, mais on souhaite l'étude des « tableaux de civilisation » qui ont caractérisé les différentes périodes de l'histoire humaine. « Une telle étude doit mettre l'accent sur les moments de promotion et transformation des civilisations, dans le tissu d'une périodisation essentielle. Dans cette périodisation, on fixera chronologiquement les plus importants événements civils, sociaux, politiques, religieux dont les protagonistes sont les peuples, personnalités et formes d'organisation sociale qui ont contribué dans le temps au développement de la société humaine »²⁴. L'accent était donc mis plus sur l'étude de certains « tableaux de civilisation » emblématiques dans l'histoire de l'humanité (de la période ancienne jusqu'à l'époque contemporaine), que sur l'étude linéaire des successions temporelles dans les différentes populations.

Mais l'enseignement de l'histoire ne peut pas se configurer seulement comme le récit temporel des événements. Il doit fournir aussi des outils méthodologiques aux enfants pour les aider dans la reconstruction des comment et des pourquoi. Ce paradigme linéaire ne se prête pas au développement du processus éducatif qui lui est dynamique et complexe. Tout cela montre bien l'urgence de l'ouverture de ce processus vers des nouvelles formes de contamination, soit entre contenus, soit entre disciplines, ainsi que vers l'abolition de catégories de pensée dichotomiques qui opposent des absolus, afin d'embrasser une dialectique plus ouverte où les idées puissent être mise en relation positive entre elles.

24 Programmi didattici per la scuola primaria, D.P.R. 12/2/1985.

Il est possible que de nombreuses difficultés rencontrées par les pratiques éducatives dans nos écoles dépendent de l'incapacité d'introduire mouvement et dynamisme dans les schémas historiques et pratiques qui structurent la transmission culturelle. A ce propos, on se demande pourquoi l'enseignement de l'histoire se présente encore et toujours comme le récit des événements concernant les différentes populations tels qu'il est rapporté dans le manuel. Une première considération est que, peut-être, on fait de l'historiographie plutôt que de l'histoire. Et l'historiographie risque d'être perçue par les élèves comme une série de notions qu'il faut apprendre par cœur, mais qui sont considérées comme inutiles. Une autre est que la méthode d'enseignement ne prévoit pas souvent l'expérimentation de la recherche concrète de la part de l'élève.

Un autre grand axiome, lié au thème précédent, doit être remis en discussion : celui du monocentrisme de la narration. Dans tous les manuels scolaires analysés, les populations apparaissent définies comme fixées dans une période historique précise ne mettant en lumière que leur seule entité, sans référence aux contemporanéités. Il existe évidemment un point de vue général des auteurs des manuels qu'on pourrait définir euro-centrique, qui devrait déjà en soi être remis en discussion pour favoriser la présentation d'une gamme plus vaste d'événements historiques et une plus grande considération des autres continents qui ont inévitablement contribué au développement de l'humanité entière.

On ne demande pas ici d'adhérer au projet braudelien d'une histoire totale, mais on est en droit de s'interroger sur le fait que certaines populations n'apparaissent jamais dans les manuels et, si elles y apparaissent, c'est seulement en relation à la rencontre avec la civilisation européenne. Et même dans le paradigme européen, les différentes populations sont toujours présentées à travers un point de vue intérieur. On ne comprend pas ce qu'une population pense des autres, ni si des dettes culturelles sont reconnues envers d'autres peuples. Les contaminations culturelles entre les peuples ne sont pas assez explicitées. Les relations entre eux se limitent à un plan commercial et militaire. Mais avec les produits naturels, les ouvrages des hommes et les guerres, on exporte aussi les technologies, les idées, les us et coutumes qui, inévitablement, finissent par influencer la vie des hommes.

En conclusion, on voudrait dire que le manuel scolaire d'histoire est souvent considéré comme le lieu privilégié et l'instrument fondamental du projet de construction de l'identité nationale. A travers la sélection et la valorisation des contenus (personnages illustres, répertoire de faits exemplaires,...) dont l'interprétation est finalisée à la définition d'une biographie de la nation, le manuel coagule une représentation de la complexité socioculturelle capable de promouvoir le sens d'appartenance. « La tradition historique reconstruite, rendue cohérente et didactiquement transmissible à travers les manuels, fixe une patrie séculaire génératrice d'identité culturelle »²⁵.

25 Garotta, G., (a cura di), *L'immagine dell'altro nei manuali di storia tunisini e italiani. Conflitti, scambi e contaminazioni culturali nel Mediterraneo antico*, IRRE Liguria, 2004.

Références bibliographiques

- AA.VV. (1971). *Il leggere inutile*. Milano : Emme.
- AA.VV. (1972). *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*. Milano : Emme.
- AA.VV. (1974). *La macchina del vuoto*. Bologna : Il Mulino.
- ALBERTI, A., BINI, G., DEL CORNO, L., & ROTONDO, F. (1972). *I libri di testo nella scuola elementare*. Roma : Editori Riuniti.
- AMSELLE, J.L. (2001). *Connessioni*. Torino : Bollati Boringhieri.
- ARMANDO, A., BASCETTA, C., GUZZI, V., & VOLPICELLI, L. (1962). *Il libro di testo*. Roma : Armando.
- AZIZ, K.K. (2001). *The murder of History, a critique of history textbooks used in Pakistan*. Laore: Vanguard Books.
- BACIGALUPI, M., & FOSSATI, P. (1986). *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.
- BARDULLA, E. (2002). Da rifiuti a risorse? Un'indagine sulla valenza didattica sulle incongruenze tra testo verbale e illustrazioni nei libri di testo, in www.pedagogiasperimentale.it, *Pedagogia sperimentale e ricerca didattica*, anno 1, n° 1.
- BATTISTELLI, V. (1968), *Il libro del fanciullo. La letteratura per l'infanzia*. Firenze : La Nuova Italia.
- BELLATALLA, L., GENOVESI, G., & MARESCOTTI, E. (a cura di) (2004). *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*. Milano : Franco Angeli.
- BOCCHI, G., & CERUTI, M. (2000). *Origini di storie*. Milano : Feltrinelli.
- BONAZZI, M. (a cura di) (1972). *I bambini bugiardi*. Firenze: Guaraldi.
- BOURDIEU, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, I., & Halsey, A.H. (eds.), *Power and Ideology in education*. New York : Oxford Review Press.
- BRITTON., B.K., WOODWARD, A., & BINKLEY, M. (Eds) (1993). *Learning from Textbooks : Theory and Practice*. Hillsdale: Erlbaum.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris : Hachette Education.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1990). *Ateliers de recherche pédagogique sur l'histoire et les sciences sociales, Méthodologie de l'analyse des manuels*

scolaires. Braunschweig. Conseil de coopération culturelle. 11 - 14 septembre 1990.

DAVIS, R.H.C. (1976). *The Normans and their Myth*. London: Thames and Hudson.

DE BERNARDI, A. (1997). Il Novecento : riflessioni preliminari alla sua insegnabilità. *I viaggi di Erodoto*. Milano: Edizioni scolastiche B. Mondadori, 31, pp. 34-41.

DESIDERI, P. (1991). *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Firenze : La Nuova Italia.

FICARELLI, E., & MIARI, E. (a cura di) (2000). *Ridere, sorridere, leggere*. Firenze: Idest.

FIORI, S. (2003). Le mani sulla storia, intervista a Giuliano Procacci. *La Repubblica*, 11.12.2003.

FRABBONI, F. (2003). Verso una nuova didattica, *Dossier riforma, materiali e riflessioni per la nuova scuola primaria*. Novara : De Agostini.

GALFRÉ, S. (2005). *Il regime degli editori, libri, scuola e fascismo*. Bari : Laterza.

GARDNER, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli : Milano.

GAROTTA, G. (a cura di) (2004). *L'immagine dell'altro nei manuali di storia tunisini e italiani. Conflitti, scambi e contaminazioni culturali nel Mediterraneo antico*. Genova : IRRE, Liguria.

GIARDINA, A., & VAUCHEZ, A. (2000). *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*. Roma-Bari : Editori Laterza.

HASSANI-IDRISSI, M. (1996). Islam-Europa o lo scambio impari : l'Europa nei manuali di storia di un paese musulmano. *I viaggi di Erodoto*, Milano: Edizioni scolastiche B. Mondadori, 30, pp. 42-47.

HOUGHTON, H.A. (Eds) (1987). *The Psychology of Illustration* (Volume 2 : Instructional Issues). New York: Springer-Verlag.

KRECHEVSKY, M. (1999). *The Project Spectrum Books*. New York : Teachers college Press.

LAMI, L. (1977). *La scuola del plagio*. Roma : Armando.

LAPLANTINE, F. (2004). *Identità e metissage*. Milano : Elèuthera.

LEVIN, J.L., & MANDL, H. (Eds) (1989). *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*. Amsterdam: North-Holland.

MARCONI, A. (1997). Creare miti per creare nazioni, *I viaggi di Erodoto*. Milano: Edizioni scolastiche B. Mondadori, 32, pp. 132-137.

ROTONDO, F. (2000). Da Franti a Lavinia, un certo sorriso. In Ficarelli, E., & Miari, E. (a cura di), *Ridere, sorridere, leggere*. Firenze: Idest.

SAVATER, F. (1999). *Contro le patrie*. Milano : Elèuthera.

SPINAZZOLA, V. (1997). *Pinocchio & C. La grande narrativa per ragazzi*. Milano : Il Saggiatore.

TENUTA, U. (1989). *L'attività educativa e didattica nella scuola elementare – come organizzare l'ambiente educativo e di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

VAN OOSTENDORP, H., & GOLDMAN, S.R. (Eds) (1999). *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah : Erlbaum.

VENTURI, C. (1973). *La ballata dei L.D.T.* Firenze : Guaraldi.

VENTURI, C. (1973). *Professore, permette...?* Firenze: Guaraldi.

VON GLASERSFELD, E. (1995). *Radical Constructivism, a way of knowing and learning*. London: Routledge Falmer.

WOODWARD, A., & BINKLEY, M. (Eds) (1993). *Learning from Textbooks : Theory and Practice*. Erlbaum: Hillsdale.

Veille scientifique, parutions

Ouvrages

Recherches comparatives en éducation. Approches et méthodes

Auteur(s) : BRAY Marc, ADAMSON Bob, MASON Mark (dir.)

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Perspectives en éducation et formation

Les approches et méthodes en recherche en éducation comparée ne reçoivent pas toujours l'attention qu'elles méritent. Ce livre ouvre de nouvelles perspectives par rapport aux traditions bien ancrées dans ce domaine.

Un aspect particulier de l'ouvrage est qu'il traite d'unités d'analyse spécifiques. Les chapitres distincts se consacrent à la comparaison de lieux, systèmes éducatifs, époques, cultures, valeurs, politiques, programmes scolaires, etc. Ces chapitres sont considérés d'après leur contexte, à l'intérieur de cadres d'analyse plus vastes qui permettent d'identifier les objectifs et les points forts du domaine.

Ce livre envisage également les comparaisons d'un point de vue inter- et intra-national et souligne l'importance d'aborder les thèmes sous des angles différents. Il sera une référence non seulement pour les chercheurs en éducation comparée, mais également pour les décideurs qui désirent mieux comprendre les paramètres et l'utilité de ce domaine.

lien : http://superieur.deboeck.com/titres?id=29062_3

La formation des adultes aux États-Unis. Quelles leçons pour la formation en Europe ?

Auteur(s) : COLARDYN Danielle

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Pédagogies en développement

Le mouvement d'éducation et de formation des adultes aux États-Unis est ancien et puissant. Construit autour de 10 questions, cet ouvrage aborde les fondements historiques et philosophiques ainsi que le rôle du gouvernement fédéral particulièrement lors de crises graves. Il examine l'engagement des acteurs institutionnels et les évolutions des aspects économiques et sociaux au cours du siècle passé. La question de l'élargissement des objectifs est posée et des impacts de la société de la connaissance sont discutés. Les avancées récentes dans les mesures de résultats sont débattues ainsi que l'efficacité des politiques d'éducation et de formation des adultes. Enfin, les enjeux au cœur de l'avenir de la formation des adultes sont abordés. Actuellement, un effort de qualité (certification des établissements) est entrepris par les États dans le cadre d'une cohérence nationale appuyée sur les évaluations nationales. Hormis le test de connaissances générales (GED), il y a peu de certificats spécifiques pour les adultes. Des propositions visent à inclure l'« éducation de base » et l'« anglais comme seconde langue » dans une politique de certification et de qualité.

La présentation est complétée par des repères historiques et législatifs ainsi que par un glossaire. Tableaux et graphiques illustrent les propos. Des lectures complémentaires et des sites spécifiques sont proposés pour chacune des questions abordées.

Les questions traitées peuvent avoir un intérêt pour les responsables éducatifs, économiques et politiques, les chercheurs, les enseignants. Une meilleure connaissance de l'éducation et de la formation des adultes « made in USA » éclairera nos choix politiques en Europe et contribuera à anticiper certains enjeux.

Lien : http://superieur.deboeck.com/titres?id=29042_2_0

Les Sociétés et leur école

Auteur(s) : DUBET François, DURU-BELLAT Marie, VÉRÉTOUT Antoine

Éditeur : Le Seuil

Année : 2010

Une vision commune voudrait que l'éducation scolaire contribue à créer des sociétés meilleures. Mais comment l'école aurait-elle la capacité quasi

miraculeuse de transformer la société ? Plutôt que de croire ou non à ses vertus, les sociologues François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoot ont cherché à comprendre, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, par quels mécanismes et sous quelles conditions l'école affecte positivement la société. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits.

Comment les sociétés utilisent-elles les qualifications scolaires ? Quelle est l'emprise du diplôme sur l'emploi et sur la position sociale ? C'est de ce choix politique que dépend le rôle de l'école dans la société. Quand un pays considère que le diplôme doit déterminer strictement la position sociale, la lutte pour son obtention pèse lourdement sur le système scolaire, au détriment de sa dimension éducative et culturelle. Trop d'école tue l'école. À l'opposé, quand un pays croit moins à l'école, il développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi, le jeu scolaire y est plus détendu, mais la société crée d'autres inégalités. C'est dans le jeu de ces deux mécanismes que se tiennent les différences entre les sociétés et c'est en agissant sur cette charnière que les politiques peuvent corriger les inégalités.

lien : <http://www.seuil.com/fiche-ouvrage.php?EAN=9782021020090>

Évaluer l'action éducative

Auteur(s) : PONS Xavier

Éditeur : PUF

Année : 2010

Référence : Coll. Éducation et société, 204 pages, 20 €

Parution : septembre 2010

Que font les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, les statisticiens du ministère ou les experts de l'OCDE quand ils disent évaluer l'école française ? Assistons-nous à la mise en œuvre d'une véritable politique d'évaluation en la matière et quelle en serait la logique ?

En éducation, l'évaluation suscite périodiquement des débats depuis plus de quarante ans. Mais au-delà de ces discours, nombreux, les pratiques effectives des évaluateurs, et leur signification politique, sont peu connues. Sur la base d'une enquête de terrain de quatre ans auprès des acteurs nationaux de l'évaluation, l'ouvrage retrace l'évolution de cette politique éducative depuis 1958.

À la croisée de la sociologie, de la science politique et des sciences de l'éducation, l'ouvrage interroge ainsi un aspect peu étudié du système éducatif français et propose un nouveau regard sur les enjeux contemporains

liés à sa régulation et au poids des groupes professionnels dans l'action publique.

Lien : http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:%C3%89valuer_l%27action_%C3%A9ducative

La division du travail éducatif

Auteur(s) : TARDIF Maurice, LEVASSEUR Louis (dir.)

Éditeur : PUF

Année : 2010

Référence : coll. Éducation et société

Depuis la Seconde Guerre mondiale, les politiques éducatives et la recherche en éducation ont reposé sur la croyance que le personnel enseignant formait la profession centrale du système scolaire. Fondé sur l'étude de tendances internationales lourdes en matière d'organisation et de division du travail éducatif, ce livre montre que cette croyance ne correspond plus à la réalité dans un grand nombre de systèmes éducatifs.

Le travail enseignant traditionnel est désormais entré en phase de décomposition et de recomposition avec l'essor de nouveaux métiers et professions de l'éducation dont les agents s'accaparent de plus en plus des fonctions et tâches dévolues jadis aux enseignants réguliers : soutien affectif aux élèves, surveillance et contrôle, socialisation aux normes scolaires, intégration sociale, aide à l'apprentissage... Cette phase se caractérise par l'introduction dans l'école publique d'une nouvelle division du travail éducatif entre diverses catégories d'agents enseignants et non enseignants. Parmi ces derniers, ce livre met en évidence et analyse la croissance exponentielle depuis les années 1960 de nouveaux groupes de techniciens de la pédagogie qui s'approprient progressivement des territoires de travail habituellement réservés aux enseignants.

Cette nouvelle division du travail éducatif, tout en remettant en cause la centralité de la profession enseignante, amène en dernier ressort à réfléchir à la manière différenciée dont l'école contemporaine traite les élèves à travers l'organisation du travail éducatif et la division des métiers et professions de l'éducation qu'elle met en place pour les instruire et les socialiser.

Lien : http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:La_division_du_travail_%C3%A9ducatif

Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation

Auteur(s) : PERISSET-BAGNOUD Danièle, CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, SAVOIE-ZAJC Lorraine (dir.)

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Perspectives en éducation et formation

Les réformes qui secouent le monde scolaire dans la plupart des pays occidentaux francophones envisagent le travail collaboratif comme un dispositif d'amélioration de la qualité du système d'enseignement et de la réussite des élèves. D'un statut de travail informel et d'une pratique considérée comme périphérique à la profession enseignante, la collaboration est présentée aujourd'hui comme une modalité de base, une nécessité, un incontournable. La question qui se pose est la suivante : dans quelle mesure l'école comme organisation et comme institution est-elle propice au travail collaboratif ?

Cet ouvrage analyse différentes modalités de mise en œuvre de la collaboration, les conditions favorables pour qu'elle se produise de même que les difficultés que rencontrent les acteurs. Les diverses recherches qui y sont présentées ont été effectuées au sein d'établissements scolaires et de formation de 4 pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse). Les auteurs s'interrogent particulièrement sur les mécanismes fondamentaux de la collaboration dans des établissements de niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur et à différents paliers (personnel de direction, enseignant et élèves). Ils s'intéressent notamment aux contextes qui facilitent ou inhibent son développement, aux processus qui sont partie intégrante de son développement et de son évolution, aux stratégies mises en œuvre pour la mettre en place, la maintenir, l'enrichir, à ses produits et à ses finalités, tout en soulevant les limites, les difficultés et les obstacles qui l'entravent. Par ses apports conceptuels, empiriques et pragmatiques, cet ouvrage permet de comprendre et d'agir sur les phénomènes en jeu dans le travail collaboratif en milieu scolaire et de formation.

Lien : http://superieur.deboeck.com/titres?id=29059_3

École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales

Auteur(s) : MALET, Régis

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Cet ouvrage rassemble des contributions de chercheurs européens, nord et sud-américains sur une thématique d'actualité : il fournit un examen serré des enjeux théoriques, épistémologiques et empiriques des réformes curriculaires et interroge leurs effets sur l'organisation, les acteurs et les pratiques scolaires, dans de nombreux contextes nationaux (Angleterre, Belgique, Brésil, Canada, Chili, France, Pologne, Québec, Suisse) et dans divers contextes scolaires (écoles, collèges, lycées, établissements réputés plus ou moins difficiles). Les auteurs éclairent ces enjeux selon des perspectives disciplinaires variées.

L'approche des réformes curriculaires est envisagée sous l'angle de la définition et de la transmission des savoirs scolaires, sous celui de la construction du lien social à l'école ; sous celui, enfin, des réformes scolaires et des médiations professionnelles.

The Politics of School Integration: Comparative Case Studies

Auteur(s) : Robert L. Crain

Éditeur : AldineTransactio

Année : 2010

This book discussed desegregation as a community decision, focusing on case studies from the 1960s. Crain uses comparative techniques based on fifteen case studies of northern and southern cities. The author seeks a 'total' explanation for the decision to desegregate by determining its proximate causes and locating the roots of the decision in the economic, social, and political structure of the community. This is the first attempt to conduct a genuinely scientific analysis of the political process by which school systems were desegregated in this period. The first part of the book documents the way in which eight non-southern, big-city school systems met community demands to reduce segregation. Reactions varied from immediate compliance to months and years of stubborn resistance, some cities maintaining good relations with civil rights leaders and others becoming battlegrounds. In the second part of the book differences in these reactions are explained. The third part focuses on desegregation in the South and is a detailed study of the causes of violence in New Orleans in particular. The situation there is contrasted with six peacefully desegregated southern cities, and the unique

characteristic of New Orleans, as well as the attitude of its powerful economic elite, is explored. The concluding part of the book is a general consideration of the civil rights movement in the cities studied, and the author considers the implications of his findings, both for the future of school desegregation and for studies of community politics. Employing comparative techniques and concentrating upon the outputs of political systems, this is a highly innovative contribution to the study of community power structures and their relationship to educational systems. It remains an effective supplement to courses in sociology, political science, and education as well as an important source of data for everyone concerned with the history or efforts for national integration.

Conceptualizing, Describing and Contrasting School Cultures : A Comparative Case Study of School Improvement Processes

Auteur(s) : Schoen LATEFY

Éditeur : VDM Verlag

Date : 2010

What is school culture? How can it be measured, described and contrasted? This book investigates school culture and its relationship to school improvement. It describes a three phase, mixed methods approach used to study three pairs of matched schools over a 15 month period. Phase I presents a multi-disciplinary literature review spanning psychology, sociology, business management, anthropology, and educational administration. A new conceptualization of school culture is presented consisting of four dimensions: I: Professional Orientation, II: Organizational Structure, III: Quality of the Learning Environment, and IV: Student-centered Focus. Phase II utilizes the new framework to describe the cultures of six schools. Case studies present thick descriptions of the starkly different organizational cultures at these schools. In Phase III the cultures of matched schools are contrasted. Cross-case comparisons reveal common cultural patterns present in improving schools, and others common to non-improving schools. Striking differences were found in Dimension I. Professional Orientation, and Dimension II. Organizational Structure.

Critical Approaches to Comparative Education

Auteurs : Frances Vavrus, Lesley Bartlett

Éditeur : Palgrave Macmillan

Année : 2009

This book unites a dynamic group of scholars who examine linkages among local, national, and international levels of educational policy and practice. Utilizing multi-sited, ethnographic approaches, the essays explore vertical interactions across diverse levels of policy and practice while prompting horizontal comparisons across twelve sites in Africa, Europe, the Middle East, and the Americas. The vertical case studies focus on a range of topics, including participatory development, the politics of culture and language, neoliberal educational reforms, and education in post-conflict settings. Editors Vavrus and Bartlett contribute to comparative theory and practice by demonstrating the advantages of 'thinking vertically.

Revue des revues

Comparative Education Review

(Revue de la Comparative & International Education Society – CIES-USA)

Volume 54, Number 3, 2010

Table of Content

Presidential Address

323 : The Politics and Economics of Comparison, GITA STEINER-KHAMSI

Articles

343 : The State, Citizenship Education, and International Events in a Global Age : The 2008 Beijing Olympic Games, WING-WAH LAW

369 : Bullies, Victims, and Teachers in Japanese Middle Schools,

MOTOKO AKIBA, KAZUHIKO SHIMIZU, AND YUE-LIN ZHUANG

393 : Solving the “Gypsy Problem”: *D.H. and Others v. the Czech Republic*,

WILLIAM S. NEW AND MICHAEL S. MERRY

Bibliographic Essay

415 : The 2009 *Comparative Education Review* Bibliography : Patterns of Internationalization in the Field, ROSALIND LATINER RABY

Lien : <http://www.journals.uchicago.edu/toc/ce/ce/current>

Compare

(Revue de la BAICE : British Association for International and Comparative Education)

2010, Vol. 5

Editorial

- Developing alternative theoretical lenses on educational policy and practice , ANNA ROBINSON-PANT; PAUL MORRIS; YUSUF SAYED

- The politics of mourning in Cyprus and Israel: educational implications, MICHALINOS ZEMBYLAS; ZVI BEKERMAN; MUHAMMAD M. HAJ-YAHIA; NADER SCHAADE

- Standardizing chaos: a neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction, PATRICIA BROMLEY; MARINA ANDINA

- Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education, JUTTA NIKEL; JOHN LOWE

- Schooling for twenty-first-century socialism: Venezuela's Bolivarian project, TOM G. GRIFFITHS

- Searching for good practice in teaching: a comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai, JOCELYN L. N. WONG

- The suitability of the EPQ-R Short Scale for counselling Brunei student teachers when administered in English and Malay languages, LAWRENCE MUNDIA; HJ ABU ZAHARI BIN ABU BAKAR

- Teacher participation in the decision-making process: reality and repercussions in Indian higher education, DEEPA MEHTA; ALOK GARDIA; H. C. S. RATHORE

Lien: www.informaworld.com/ccom

European Educational Research Journal

Vol.9, n°3, septembre 2010

Thème : Mapping the European Educational Research Space

- Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination : theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts, NAFSIKA ALEXIADOU, DANICA FINK-HAFNER, BETTINA LANGE

- The Politics of the Economics of Education in the European Union, PETER JONES

- Soft Power and Hard Measures: large-scale assessment, citizenship and the European Union, DAVID RUTKOWSKI, LAURA C. ENGEL

- International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems' : problematisation and change in education governance in Europe, SOTIRIA GREK

- Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education, ROMUALD NORMAND
- Is the Grass always Greener? The Effect of the PISA Results on Education Debates in Sweden and Germany, JOHANNA RINGARP, MARTIN ROTHLAND
- REVIEW ESSAY: Becoming an Adult in Europe: a socially determined experience, MAROUSSIA RAVEAUD

Informations complémentaires : http://www.wwwwords.co.uk/.../issue9_3.asp

Journal of Education Policy

Référence : Vol. 25, n°4, juillet 2010

- Globalization, public policy, and 'knowledge gap': Ethiopian youth and the HIV/AIDS pandemic, Getnet Tizazu Fetene, Greg Dimitriadis
- Policy learning and governance of education policy in the EU, Bettina Lange, Nafsika Alexiadou
- Learning to work in the creative and cultural sector: new spaces, pedagogies and expertise, David John Guile
- A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy, Melanie Walker
- The contradictory location of high school apprenticeship in Canada, Alison Taylor
- Scoring opportunity or hospital pass? The changing role of local authorities in 14-19 education and training in England, Jonathan Payne
- Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, Annette Braun, Meg Maguire, Stephen Ball
- Race, gender and educational desire: why black women succeed and fail, Suki Ali
- Exploring the bias: gender and stereotyping in secondary schools, Dawn Mannay
- Advocacy leadership: toward a post-reform agenda in education, Dana Thomsen

Lien: <http://www.informaworld.com/.../title~db=all~content=g926176444>

Éducation et sociétés

N°25, 2010

Thème : Institution et socialisation politique des jeunes

Dossier coordonné par Régis Cortéséro et Jean-Louis Derouet

- La socialisation politique des jeunes : au-delà du déclin de l'institution, Régis Cortéséro
- Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme?, François Dubet
- Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés, Hugues Delforgue
- Résister pour exister : le défi des élèves, Christophe Hérou
- Entre l'émeute et le ghetto. Quels cadres de socialisation politique pour les jeunes des banlieues populaires?, Régis Cortéséro
- Les lycéens, une autre indifférence aux différences? De quelques modèles d'interprétation ?, Patrick Rayou
- Qu'est-ce qu'une "école décente"? L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative, Jean-Paul payet et Vijé Franchi
- Éducation, capital social et culture civile chez les jeunes en Italie, Andrea Maccarini

Varia

- Professionalism, accountability and innovation in teaching, mariano Fernández Enguita
- Langues et choix de scolarisation : les Français expatriés au Canada : de l'ethnocentrisme à ma diversité, Gilles Forlot
- Culture scolaire et distinction sociale dans un collège jésuite de la région Sud du Brésil, Norberto Dallabrida
- Développement universitaire et logiques territoriales : entre cadrage national et arrangements locaux, Gilles Ferréol

Informations complémentaires : <http://www.inrp.fr/.../education-et-societes>

Revue internationale d'éducation de Sèvres

Référence : N° 53, avril 2010

Thème : Qualité, équité et diversité dans le préscolaire

- Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Coordonné par Sylvie Rayna*
- Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ?, *Sylvie Rayna*
- Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance, *John Bennett*

- La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède, *Maelis Karlsson Lohmander*
- Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon, *Miwako Hoshi Watanabe* La case des tout-petits au Sénégal, *Sophie Turpin Bassama*
- Des centres intégrés pour tous les enfants : Le cas de l'Angleterre, *Chris Pascal, Tony Bertram*
- Professionnalisation du système d'accueil et d'éducation : La petite enfance en Nouvelle-Zélande, *Carmen Dalli*
- La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie, *Mariacristina Picchio, Tullia Musatti*
- L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ?, *Gilles Brougère*
- Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance brésilienne, *Fúlvia Rosemberg*
- D'une affaire privée à une politique publique, L'éducation préscolaire aux États-Unis, *Rebecca S. New*

Informations complémentaires : <http://www.ciep.fr/.../ries53b.php>

Revue française de pédagogie

Référence : N°171, avril-juin 2010

Thème : La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ?

Dossier

- La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Marie Duru-Bellat et Brigitte Marin*
- La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts *Marie Duru-Bellat*
- La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin *Daniel Welzer-Lang*
- Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école : une mixité à construire *Claire Safont-Mottay, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur*
- Single-sex Education: What Does Research Tell Us? [Non-mixité à l'école : que nous dit la recherche actuelle ?] *Emer Smyth*
- L'orientation, le butoir de la mixité *Françoise Vouillot*
- La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec *Martine Chaponnière*
- L'école « embarrassée » par la mixité *François Dubet* Contrepoints [nouvelle rubrique]

- Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? Annick DAVISSE
- Mixité et histoires scolaires : injonctions de genre et rapports de classe
Séverine Depoilly
- Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal
Gaël Pasquier
- Positions, débats et controverses [nouvelle rubrique]
- Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? Irène
Théry
- Note de synthèse
- Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de
deux méthodes pédagogiques Alain Baudrit

Informations complémentaires : <http://www.inrp.fr/.../revue-francaise-de-pedagogie>

Ressources en ligne

Publications officielles – Rapports nationaux et internationaux

- **Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE**

Éditeur : OCDE

Date : 08/2010

"La dernière édition du rapport de l'O.C.D.E. présente une importante batterie d'indicateurs qui visent à mesurer et comparer les systèmes éducatifs des pays membres en termes de résultats, de ressources, d'encadrement et d'organisation. Forte de son constat que l'éducation constitue « face à la récession mondiale (...) un investissement essentiel », l'O.C.D.E. enrichit son dernier rapport de nouvelles données qui comparent, entre autres, le droit au libre choix des établissements scolaires, l'influence des parents sur les structures d'éducation, les évolutions des niveaux de formation, les ressources humaines et financières investies dans l'éducation, les salaires des enseignants par rapport aux autres diplômés du supérieur, l'impact économique et financier de l'éducation, etc."

Lire aussi la présentation du rapport (504 pages, 4.09 Mo)

Télécharger le document : <http://www.oecd.org/.../45926102.pdf>

- **Toward a Culture of Consequences - Performance-Based Accountability Systems for Public Services**

Auteurs : Brian M. Stecher, Frank Camm, Cheryl L. Damberg, Laura S. Hamilton, Kathleen J. Mullen, Christopher Nelson, Paul Sorensen, Martin Wachs, Allison Yoh, Gail L. Zellman, with Kristin J. Leuschner

Éditeur : RAND Education

Date : 08/2010

Ce rapport présente les résultats d'une analyse de l'efficacité des systèmes d'évaluation basés sur les performances afin d'améliorer les services liés à l'enfance, aux soins et à l'éducation.

Le but de cette étude est d'examiner les données empiriques sur l'utilisation des PBAS dans ces secteurs et à analyser les facteurs associés à ces outils, leur efficacité, leur mise en œuvre et les résultats.

(1.16 Mo, 273 pages)

Télécharger le document : http://www.rand.org/.../RAND_MG1019.pdf

- **Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects**

Auteur : Pauline Musset

Éditeur : OCDE

Date : 07/2010

Ce rapport présente un répertoire des bonnes pratiques en matière de formation initiale des enseignants. L'auteur met en relief les spécificités de chacune dans un contexte spécifique afin d'aider les décideurs à mieux prendre en compte l'importance de cette formation.

(51 pages, 674 Ko)

Télécharger le document : <http://zunia.org/.../teachereducation1282468380.pdf>

- **Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)**

Éditeur : Commission européenne

Date : 05/2010

Ce rapport présente une seconde analyse des résultats de l'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) sur le développement professionnel des enseignants. TALIS est la première enquête internationale qui s'intéresse aux conditions de travail des enseignants et à l'environnement d'apprentissage dans les écoles. Son objectif est de pouvoir aider chaque pays à revoir et améliorer leurs politiques afin d'améliorer les conditions d'un enseignement efficace.

[Rapport proposé en ligne, sous la forme d'un document au format PDF par chapitre]

Télécharger le document : http://ec.europa.eu/.../doc1962_en.htm

- **Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers**

Auteurs : Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou et Victoria Soriano (dir)

Éditeur : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Date : 05/2010

Ce rapport est un résumé des analyses menées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, à la demande des représentants des pays membres sur le thème "Éducation spécialisée et Immigration".

Le principal objectif de l'analyse était d'étudier la façon de répondre aux besoins éducatifs des élèves ayant des BEP (besoins éducatifs particuliers) avec des héritages culturels différents et qui dans certains cas parlent une langue différente de celle utilisée dans le pays d'accueil.

Télécharger le document : <http://www.european-agency.org/.../Multicultural-Diversity-FR.pdf>

- **L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales**

Auteur : Philippe Aghion

Éditeur : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Date : 07/2010

"Dans cette deuxième partie du rapport, Philippe Aghion aborde une autre facette de l'excellence universitaire : la capacité des établissements d'enseignement supérieur à former des jeunes adultes aptes à s'insérer efficacement dans le marché du travail. L'insertion professionnelle des jeunes est une mission fondamentale des établissements, dont la performance ne peut pas se mesurer seulement à l'aune des classements internationaux, centrés sur les résultats de la recherche.

Alors que le rapport d'étape s'intéressait d'abord aux cycles avancés d'études (niveau qualifié de graduate à l'étranger) et à la gouvernance des établissements, le présent rapport met logiquement davantage l'accent sur le premier cycle universitaire, appelé généralement Undergraduate."

Lire la présentation du rapport et le premier rapport d'étape.

Télécharger le document : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/.../100712-rapport_commission_Aghion_VFIN_149335.pdf

- **Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves**

Auteur : Catherine Lebossé, et al.

Éditeur : Conseil supérieur de l'éducation, Québec

Date : 09/2010

Télécharger le document : <http://www.cse.gouv.qc.ca/.../index.html?id=607>

- **Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries : 2009**

Auteur : David C. Miller, Anindita Sen, Lydia B. Malley, and Stephanie D. Burns

Éditeur : NCES

Date : 2009

Ce rapport compare le système éducatif nord américain avec ceux des autres pays du G8, Canada, France, Allemagne, Italie, Japon, Russie et Royaume-Uni en fonction de 27 indicateurs regroupés sous 5 sections : la population et le nombre d'inscrits, les résultats des évaluations en mathématiques, lecture et

sciences, les contextes d'apprentissage, les dépenses et le retour sur l'éducation : la réussite scolaire et les revenus.

Les données sont récentes et issues de quatre rapports : le *National Education Systems* (INES) de l'OCDE, le *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), le *Program for International Student Assessment* (PISA), et le *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

(6,5 Mo, 119 pages)

Lien : <http://nces.ed.gov/.../2009039.pdf>

- **Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes**

Éditeur : Wallace Foundation

Date : 2009

La Fondation Wallace propose ici de nouvelles directions en terme d'évaluation du leadership scolaire, ce qui peut être évalué et comment procéder.

Lien : <http://www.wallacefoundation.org/.../Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>

- **L'école primaire en France et en Allemagne : quelles valeurs ? Regards croisés**

Textes élaborés en 2002, à partir d'un recueil de témoignages d'enseignants français et allemands qui, dans le cadre d'un programme d'échange coordonné par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse ont enseigné une année ou plus dans le pays voisin.

Les témoignages apportent un éclairage intéressant sur la perception que chacun peut avoir du système voisin et le jeu des regards croisés, où l'expérience d'un instituteur français en Allemagne succède à l'expérience d'un Allemand en France, met en valeur les contrastes et les divergences entre les deux cultures scolaires.

Lien : <http://www.tele-tandem.org/doclies/annedussapregards/annedussapregards.html>

Actes de séminaires ou de colloques

L'enseignement supérieur entre Nouvelle gestion publique et dépression économique

Date : du 11-12-2009 au 12-12-2009

Lieu : Nanterre

Organisation : Projet FOREDUC (université Paris X Nanterre)

Programme :

"Le but de cet atelier exploratoire est d'abord de caractériser l'expansion de la NGP dans l'enseignement supérieur, ses formes et ses conséquences dans des contextes nationaux différents ; ensuite de rassembler les premières informations disponibles sur l'impact de la récession économique sur la gestion publique de l'enseignement supérieur ; enfin de tenter de construire quelques scénarios prospectifs de la transformation des rapports de pouvoir qui gouvernent l'enseignement supérieur".

URL : <http://netx.u-paris10.fr/.../>

Orientation et Mondialisation - Colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée

Date : du 25-06-2009 au 27-06-2009

Lieu : Dijon

Organisation :

Association francophone d'éducation comparée (AFEC)
Centre Interuniversitaire de recherche de Lille (CIREL-Profeor)
Institut de Recherche sur l'Education (IREDU)

Programme :

"Le contexte mondial de l'économie dite "libérale" et les perspectives de son évolution au cours des premières décennies du XXI^e siècle, les nouveaux rapports de forces Est/Ouest, la possibilité d'un développement autonome des pays des "Sud", l'approfondissement généralisé des "ruptures sociales", la question environnementale, etc. méritent d'être intégrées à la réflexion collective dans la mesure où elles conditionnent, directement ou indirectement, l'efficacité des politiques publiques et des pratiques de terrain.

Axes thématiques :

- Mutations du travail et de l'emploi à l'horizon 2020,
- Éducation-Formation tout au long de la vie,
- Orientation dans la vie : croyances et valeurs,
- Mutations culturelles et post-modernité.

URL : <http://www.afec-info.org/.../>



Contributions :

- *articles* : http://iredu.u-bourgogne.fr/.../actes_colloque_afec_2009.pdf
- Quatre-vingt douze communications et cinq symposiums ont été retenus pour le colloque. Les actes du colloque comprennent :
- une note de synthèse présentant les communications,
 - les deux conférences d'ouverture du colloque,
 - les textes d'une vingtaine de communications.

Format PDF, 443 p.

Un seul monde, une seule école ? - les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation

Date : du 12-03-2009 au 14-03-2009

Lieu : Sèvres

Organisation :

Centre international d'études pédagogiques

Programme :

"Le colloque organisé par la Revue internationale d'éducation de Sèvres se propose d'identifier et d'analyser les éléments de cette diversité. Il s'attachera à discerner ce qui se développe mais aussi ce qui résiste, les grandes convergences comme les singularités et les hybridations. Il fournira un cadre pour que soient exposés les points de vue des acteurs, les évolutions systémiques ou locales, les innovations ou dispositifs émergents. Les participants compareront également les objectifs et les caractéristiques des politiques mises en œuvre au niveau des États, des organisations internationales, des établissements scolaires, des territoires et des communautés. Ces rencontres seront ainsi l'occasion d'interroger le sens donné à l'éducation, ses pratiques et ses fins, dans plusieurs pays."

URL : <http://www.ciep.fr/.../index.php>

Contributions : <http://www.ciep.fr/.../contributions.php>

REY, Olivier. *Le socle commun ailleurs : caractéristiques et effets (approche comparée en Europe)* [en ligne]. INRP, 2009.

Consultable : <http://www.soclecommun.fr/olivier-rey.php>

Actes du séminaire national "B2I et socle commun" [en ligne]. DGESCO, février 2008.

Consultable : http://eduscol.education.fr/D0217/actes_b2i.htm

Écoles en mouvement et réformes: tensions, défis et perspectives. États des lieux et questions curriculaires. - Colloque de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'université du Québec

Date : du 15-04-2010 au 16-04-2010

Lieu : Montréal

Organisation : UNESCO

Programme :

Dans un univers en mouvance, les systèmes éducatifs de par le monde se redéfinissent en réformant leur curriculum depuis plus d'une décennie. Au-delà de ces réformes, les acteurs de l'éducation eux-mêmes mettent leurs écoles en mouvement. De nombreuses initiatives individuelles ou collectives témoignent de l'ingéniosité didactique et pédagogique d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de la créativité des gestionnaires des établissements scolaires. Ceux-ci n'attendent pas les réformes pour agir, engagés qu'ils sont pour le développement et la réussite de leurs propres élèves ou étudiants.

Résumés : <http://www.cudc.uqam.ca/resume.php>

48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) - L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir

Date : du 25-11-2008 au 28-11-2008

Lieu : Genève

Organisation : Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE)

consultable : <http://www.ibe.unesco.org/.../national-reports.html>

Sites et portails d'organismes européens

- *Eurydice*, le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Description des systèmes éducatifs européens - analyses comparatives - indicateurs et statistiques - références bibliographiques - outils terminologiques
lien : <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>
- *Ploteus*, le portail sur l'offre d'éducation et de formation en Europe
Présentation des opportunités d'études en Europe, des systèmes éducatifs européens - Opportunités d'échanges et bourses d'étude - Information sur les pays d'accueil
lien <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=fr>

Sites d'organismes internationaux

- *OCDE éducation*
Études par pays et thèmes, statistiques, publications en ligne
http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html
- *UNESCO*
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Politique menée dans le monde en matière d'éducation
Bureau international d'éducation de l'UNESCO : <http://www.ibe.unesco.org/>
Dans la rubrique Documentation - Services, des données mondiales sur l'éducation, des descriptions des systèmes nationaux d'éducation, des dossiers par pays (en langue française)

Sites français

- *Ministère de l'éducation nationale* :
<http://www.education.gouv.fr/pid5/europe-et-international.html>

- *CNDP* – rubrique VEI

http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/connaissance/connaissance_1.htm

- Tableaux comparatifs des systèmes éducatifs des pays d'origine des élèves nouvellement arrivés en France (dont 18 pays européens) et le système éducatif français

- Présentation des systèmes éducatifs de ces pays.

- *CIEP* (Centre international d'études pédagogiques)

<http://www.ciep.fr/>

Édite la revue internationale d'éducation – Sèvres

Voir l'index géographique qui liste les articles de la revue par pays :

<http://www.ciep.fr/ries/indexgeo.php>

- *Centre-Inffo*

Site d'information sur la formation tout au long de la vie. Propose cependant des fiches sur les systèmes de formation initiale et de formation professionnelle des pays européens :

<http://www.centre-inffo.fr/-Les-systemes-de-formation-.html>

Agenda des colloques

55th Comparative and International Education Society (CIES) annual meeting

Thème: "Education is that which liberates »

Date: May 1-5, 2011

Lieu: Faculty of Education, McGill University, Montréal, Québec

Early submission deadline: Oct 17, 2010

Final submission deadline: Nov 14, 2010

To contact conference organizers, please write to cies2011.educ@mcgill.ca

9th International Conference on *Comparative Education and Teacher Training*

lieu: Sofia, Bulgaria,

date: 5-9 July 2011.

The conference objectives are:

1. to examine different approaches to the role of Comparative Education as a science, research methodology, and academic discipline;
2. to develop linkages with colleagues who work in various teacher training programs at universities, colleges, and institutes around the world;
3. to outline prospects for the development of education policy and school reforms at the institutional, regional, national and international level;
4. to discuss new practices in higher education, lifelong learning and social inclusion;
5. to present new considerations in the history of education.

BAICE 2010 Conference - Education and Social Justice in Challenging Times

Date: The 2010 conference of the British Association for International and Comparative Education (BAICE); 10-12 September, 2010

Lieu: University of East Anglia, Norwich, UK

Objectifs:

Discussion on the role of education in processes of inclusion or exclusion, of community cohesion and empowerment and of social mobility or reproduction is resurfacing during the current global economic crisis. In such challenging circumstances, the capacity of states to guarantee the provision and regulation of public services is being brought into question. The 2010 BAICE conference will provide an opportunity for investigating educational processes and their impact on exclusion and inequalities from multidimensional and multidisciplinary perspectives. We aim to broaden the debate beyond schooling, to include higher education, adult education, and informal learning (through the media, community institutions, development projects, etc). Offers of papers and other presentations are invited within the following thematic areas:

Further Information on any conference issue can be obtained by email at

baice2010@uea.ac.uk

Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. De la compensation à l'inclusion ?

Date : du 29-11-2010 au 01-12-2010

Lieu : Lyon

Organisation : INRP, Centre Alain Savary

Programme : Ce colloque visera à relancer la réflexion sur ces questions dans le contexte du trentième anniversaire des Zones d'Education Prioritaires françaises (ZEP, 1981-2011).

Il présentera les récents résultats de l'étude EuroPEP qui développe une comparaison des politiques équivalentes dans huit pays européens. Il aura pour objectif de synthétiser les savoirs de recherche produits sur ces questions, d'en assurer le transfert auprès d'acteurs et de responsables de politiques publiques et d'ouvrir le débat sur les nouvelles dynamiques émergentes en ce domaine en Europe et au-delà.

Déroulement : conférences plénières (avec traduction simultanée français/anglais) suivies d'ateliers en parallèles et de débats autour des

principales thématiques suivantes :

- T1. Évolution des modèles et référents politiques
- T2. Territoires, réseaux, partenariats, gouvernance locale
- T3. Refontes, aménagements et adaptations curriculaires et pédagogiques
- T4. Pauvreté, précarité, exclusion sociale et développement des jeunes enfants

Deux forums :

Forum 1. « Acteurs de l'Éducation prioritaire en France »

Forum 2. « jeunes chercheurs » réunissant les étudiants et doctorant-e-s qui travaillent sur les thèmes du colloque.

URL : <http://cas.inrp.fr/.../les-politiques-de-lutte-contre-les-inegalites-et-les-exclusions-educatives-en-europe.-de-la-compens>

Évaluation et enseignement supérieur - 23e colloque de l'ADMEE - Europe

Date : du 12-01-2011 au 14-01-2011

Lieu : Paris

Organisation :

ADMEE Europe, association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

Programme :

Depuis une quinzaine d'années, à la faveur d'évolutions récentes, de nouvelles questions apparaissent et les réflexions sur évaluation et enseignement supérieur connaissent un essor important. L'harmonisation européenne, la massification, les grandes enquêtes internationales ou encore la création d'agences indépendantes ont modifié les pratiques et le statut de l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Le 23e colloque de l'ADMEE-Europe sera ainsi consacré aux travaux de recherche sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur (à l'université, aux hautes écoles pédagogiques et spécialisées, aux grandes écoles, etc.) et sera structuré autour de quatre thèmes principaux, permettant d'aborder différents objets de recherche, tels que l'évaluation des apprentissages, des enseignements, des formations, des diplômes, de la recherche, etc. Un des objectifs du colloque sera de réaliser une synthèse des questions et des connaissances actuelles en lien avec la thématique retenue. Date limite de soumission d'une communication : 7 juillet 2010

URL : <http://www.shs.parisdescartes.fr/.../index.html>

WCECCE 2010 - World Conference on Early Childhood Care and Education

Date : du 27-09-2010 au 29-09-2010

Lieu : Moscou

Organisation : UNESCO

Programme :

Early childhood is a critical period. Children are most vulnerable and most dependent then on relationships for survival, emotional security and cognitive development. Yet large proportions of the world's children are denied access to the benefits of Early Childhood Care and Education (ECCE), which in turn limits the development potential of countries and regions. Wealth should not be defined as material gain alone. It should also take account of whether countries are able to nurture their human capital with values important in a globalized world: tolerance, a sense of justice and cooperation, respect for diversity and for the environment. The first World Conference on Early Childhood Care and Education addresses the importance of starting early.

URL : <http://www.unesco.org/.../>

5ème rencontre Jeunes et sociétés en Europe et autour de la méditerranée - Les jeunes au début du XXI^e siècle : entre motifs d'inquiétude et raisons d'espérer

Date : du 28-10-2010 au 30-10-2010

Lieu : Montpellier

Organisation :

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)
Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)
Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Aix-Marseille

Programme :

"Ces rencontres proposent de décrire les situations que rencontrent les jeunes malmenées en ce début de XXI^e siècle mais, aussi, d'évaluer en quoi les interprétations en termes de groupes d'âge finissent par s'épuiser lorsque la conjoncture économique met en lumière la fragilisation des parcours ou la précarisation de trajectoires d'autres groupes sociaux".

"Les conjonctures de crise apparaissent régulièrement comme des occasions d'expérimenter et de pousser les initiatives : la jeunesse est souvent perçue comme l'un des principaux acteurs des mutations des sociétés

contemporaines.

URL : <http://jeunes-et-societes.cereq.fr/>

7th International Euredocs Conference 2010 - Deconstructing the Europeanization' processes of higher education and Research

Date : du 28-05-2010 au 30-05-2010

Lieu : Lausanne

Organisation : European Research and Higher Education Doctoral Studies (Euredocs)

Localement : OSPS (Observatoire science, politique et société), université de Lausanne

Programme :

The 7th EUREDOCS Conference will address the following theme: Deconstructing the Europeanization' processes of higher education and research.

Instead of focusing on a specific dimension of the Europeanization process of national higher education and research systems, this conference is an attempt to build a comprehensive picture of the multilevel and multidimensional processes implicated in the Europeanization of higher education and research.

What does PhD researches identify as groundbreaking characteristics of this process? How can we today define, typify the higher education and research Europeanization?

As a consequence, the papers presented are free to analyse one or several dimensions characterising this process, being structural, organisational or functional dimensions.

The ultimate aim of the conference thus consists, through a bottom up approach and an inductive procedure, to develop a holistic and up to date perspective on this topic, each paper bringing an original piece to the building up of the whole puzzle.

EUREDOCS conferences are open to all young researchers preparing a PhD or having finished their PhD within the past three years and working on higher education and research in Europe.

The scientific committee of EUREDOCS each time selects about 15 proposals and the papers are extensively discussed during the conference.

URL : <http://www.euredocs.sciences-po.fr/index.htm>

Abonnement et commande de numéros

Abonnement à la revue *Education Comparée* :

- Abonnement individuel : 60 €
- Institution : 90 €

Pour adhérer et/ou pour vous abonner à la revue *Education Comparée*, veuillez remplir le bulletin ci-joint en joignant votre titre de paiement (chèque à l'ordre de l'AFEC) et l'envoyer directement à l'AFEC.

Siège exécutif :	Revue <i>Education Comparée</i> Régis Malet UFR Sciences de l'éducation – Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 Domaine universitaire du "Pont de Bois" – Rue du Barreau – BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex – France
Site de la revue <i>Education Comparée</i>	http://www.afec-info.org/revue
Courriel :	afec-bureau@hotmail.fr (manifestations) educationcomparee@hotmail.fr (revue – propositions de contributions)

Pour information, les commandes au numéro, en version papier ou en version électronique, s'effectuent directement auprès de l'éditeur : www.i6doc.com/afec

Bulletin

d'abonnement

de commande au numéro

A retourner rempli, accompagné du paiement à :
Revue *Education Comparée*
Régis Malet, rédacteur en chef
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3
UFR des Sciences de l'Éducation
Domaine universitaire du "Pont de Bois"
rue du Barreau - BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex – France

En lettres capitales
Nom :
.....
.....
Prénom :
.....
.....

Fonction

Adresse professionnelle

Institution
.....
Adresse
.....
.....
Courriel

Tél. :

Adresse personnelle

Adresse
.....
Courriel

Tél. :

Formule 1 - Abonnement à la revue Education Comparée

(2 numéros à compter de la réception du règlement)

- Abonnement individuel 60 €
 Institutions 90 €

Formule 2 – Commande au numéro

Voir la liste des numéros disponibles *page suivante*

Prix du numéro (franco de port): 30 euros

Je commande le(s) numéro(s) suivant(s) :

Montant total à payer €

Mode de paiement : par chèque bancaire, ou postal rédigé en € à l'ordre de l'AFEC

Date

Signature

Nota : Prière d'éviter les mandats et envois en recommandé. Pour les paiements provenant d'un pays hors Union européenne, prière d'ajouter 8 € à ces tarifs afin de compenser les transactions bancaires, merci.

Coordonnées bancaires de l'AFEC

Domiciliation Agence : Société Générale NANCY (01460) 42 RUE SAINT-DIZIER 54017 NANCY RIB : 30003 01460 00050065905 63 IBAN : FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 BIC: SOGEFRPP	Etablissement: 30003 Guichet: 01460 N° compte : 00050065905 Clé RIB : 63
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Commande au numéro

versions papier ou numérique

Prix du numéro (franco de port): 30 euros.

Disponibles à la vente en version numérique sur www.i6doc.com

Numéro 6 – Nouvelle série (en précommande - 2011)

Penser les marchés scolaires

Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade (coord.) .

Numéro 5 – Nouvelle série (en précommande – 2011)

Les politiques d'accountability

Vincent Dupriez et Nathalie Mons (coord.) .

Numéro 4 – Nouvelle série

Politiques de la diversité culturelle en éducation. Aspects internationaux

Régis Malet et Michel Soétard (coord.) .

Numéro 3 – Nouvelle série

L'éducation comparée aujourd'hui.

Julia Resnik, Juergen Schriewer, Anthony Welsh (coord).

Numéro 2 – Nouvelle série

Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes.

Régis Malet (coord.) .

Numéro 1 – Nouvelle série

Sciences et croyances en éducation.

José-Luis Wolfs (coord.)

Numéro 62

Education, religion et laïcité. Vol. 2.

Abdel Baba-Moussa (coord.) .

Numéro 61

Education, religion et laïcité. Vol. 1.

Abdel Baba-Moussa (coord.)

Numéro 60

Education et justice sociale

Alain Carry (coord.)

édition papier seulement – reprographie

Prix du numéro (franco de port): 30 euros

Numéro 58

Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde.

2004 – Denis Poizat (coord) - Co-édition Erès-AFEC-CRHES.

Numéro 56

L'éducation dans tous ses états : Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation

2002 – Philippart, A. & Vandeveld, L. (coord.). 304 p.

Numéro 55

Education et travail : divorce ou entente cordiale

2001 – Soledad Perez (coord.), 267 p.

Numéro 54

Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation

2001 – Regnault, E., Folliet, H. & Gauthier P.-L. (coord.), 244 p.

Numéro 53

L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones

1999 – Leclercq, J.-M. (coord.), CNDP et AFEC, 287 p.

Numéro 52

Les modalités de prise en compte de la diversité dans les institutions éducatives

1998 – Frenay, M. (coord.) (1998). 291 p.

Numéro 51

Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes

1977 – Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (coord.), 293 p.

Numéro 49

Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée

1995 – McAndrew, M., Toussaint, R., & Galatanu, O. (coord.), Presses Universitaires de Montréal & AFEC, 284 p..

Numéro 47

Les nouvelles formes de coopération internationale en éducation. Exemple européen et perspectives mondiales

1994 – Sutherland, M. (coord.), 151 p.

Numéro 44

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales

1990 – Zay, D. (coord.), 116 p.

Numéro 42

Nouvelles réformes ou changements sans réformes ?

Tome 2 – Représentations et comportements des acteurs sociaux

1989 – Gelpi, E. (coord.), 169 p.

Numéro 41

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales

Tome 1 – Les politiques éducatives

1989 – Gelpi, E. (coord.), 157 p.

Notes aux contributeurs

Vous êtes invités à proposer des articles à la revue *Education comparée*.

Les textes ne doivent pas dépasser 40.000 signes (75.000 pour les notes de synthèse) et seront précédés d'un résumé (français, anglais) de 6 lignes maximum, assorti de 5 mots clés.

Les comptes rendus d'ouvrage comportent un maximum de 6000 signes et indiquent les références précises de l'ouvrage.

Les notes sont placées en bas de page et non en fin d'article ou de note. Les appels de note sont en chiffres arabes.

Les références bibliographiques sont placées en fin de texte. Elles se présentent selon les normes de l'APA :

Articles

MAURICE, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 2, 175-191.

Ouvrage

LALLEMENT, M., & SPURK, J. (Dir.). (2003). *Stratégies internationales de la comparaison*. Paris : Editions du CNRS.

Chapitre d'ouvrage

DEBEAUVAIS, M. (1992). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris, G., & De Cock, G. (Eds.), *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.

Toute proposition de contribution doit énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l'avancement de la réflexion sur le sujet traité. Il est attendu des propositions les caractéristiques suivantes :

o Répondre aux exigences de la rigueur scientifique, c'est-à-dire aux critères de cohérence des analyses, de rigueur des démonstrations et de qualité des sources.

o Avoir une dimension comparative affirmée :

- soit dans l'espace : comparaisons au sein d'un même pays, entre deux ou plusieurs pays, au sein d'un ou entre deux ou plusieurs ensembles géopolitiques, linguistiques, culturels ;

- soit dans le temps : comparaisons de conjonctures ou de processus historiques, sociaux ou politiques.

Sous réserve que les propositions s'inscrivent dans le cadre général ci-dessus décrit, toute liberté est laissée quant au choix :

o de l'approche disciplinaire (toutes les sciences sociales sont concernées) ;

o du mode de traitement (compte-rendu d'enquêtes et de recherches empiriques, analyse théorique, synthèse, commentaire de documents)

o du sujet lui-même.

Toutes les propositions seront soumises au comité de rédaction qui décidera collectivement sur compte-rendu de deux des membres du comité scientifique.

Les propositions de contribution doivent être adressées :

o par courriel, au format rtf, à l'adresse suivante :

educationcomparee@hotmail.fr

et

o par courrier, en trois exemplaires, à l'adresse suivante :

Revue *Education Comparée*

à l'attention de Régis Malet

UFR des Sciences de l'éducation

Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

Domaine universitaire du "Pont de Bois"

rue du Barreau

BP 60149

59653 Villeneuve d'Ascq Cedex France