

Éditorial. Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté ?

Marie Lucy, *Aix-Marseille Université*

Alessandro Bergamaschi, *Université de Lorraine*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1610](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1610)

1. L'INTERCULTURALITÉ EN ÉDUCATION : RICHESSES ET PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'époque actuelle connaît une sensible reconfiguration de l'organisation sociale. Les notions de classe sociale et de système de production n'ont plus le monopole exclusif en tant que principes générateurs du social. La culture et l'ensemble des épiphénomènes qui y sont rattachés sont en train de se positionner comme des fondements de premier ordre des rapports sociaux (Bastienier, 2006). Mais ce sont également le pluralisme et la multidimensionnalité qui caractérisent la notion de culture et imposent le besoin de développer des modalités de communication permettant, d'une part, de fédérer la pluralité des identités, d'autre part, de déconstruire préjugés et pratiques pouvant alimenter des formes de stigmatisation, de mises à l'écart, de discriminations, qui entravent une cohabitation sereine.

Parmi les principales modalités pour concevoir la cohésion sociale dans des contextes hautement diversifiés, assimilationnisme et multiculturalisme ont montré leurs points de force et leurs faiblesses. Le premier valorise l'égalité et l'universalité en accordant à tous/tes – au moins en ligne de principe – les mêmes droits et devoirs. Le second mise sur la valorisation et la reconnaissance des diversités en tant que moyen pour penser l'intégration sociale. Cependant, si au premier égard ces principes peuvent susciter des réactions positives, ces deux philosophies visant à penser l'organisation sociale, se trouvent confrontées aux mêmes difficultés. La présence d'inégalités et d'injustices demeure une donnée structurelle, quelle que soit l'orientation suivie.

Si la diversification culturelle des sociétés est une évidence, alors la capacité à appréhender et à gérer notre rapport à l'altérité demeure une préoccupation majeure, au niveau national et international. Il n'est pas possible de proposer des réflexions et des pratiques qui ambitionnent d'apporter des solutions globales à des problèmes qui impliquent plusieurs registres à la fois d'ordre systémique et individuel. Aussi ce dossier se limite-t-il à partager des idées et des expériences qui se distinguent des deux cadres d'analyse précédents, et

qui interpellent le rôle de l'éducation en tant que contexte et moyen incontournable pour penser un « Nous » inévitablement pluriel. L'interculturel permet de penser l'articulation « école-société », autrement dit les missions de la première envers la seconde.

Nous misons sur l'interculturel en tant que manière de penser le statut de l'altérité au sein des systèmes d'enseignement, ainsi que pour inspirer des pratiques pédagogiques dont l'objectif est d'apporter des réponses à une pluralité d'enjeux socio-éducatifs et sociétaux. Le dénominateur commun à ces enjeux est double. D'une part, ce sont des questions qui composent, bon gré mal gré, avec la culture et la diversité culturelle. Cette dernière se présente comme une donnée désormais stable de nos sociétés. Cependant, elle continue malgré tout à générer des questionnements vifs en alimentant sans cesse des tensions « Nous-Eux/Elles » d'ordre culturel, politique et économique. D'autre part, dans le quotidien de la classe, elle génère facilement des sentiments multiples, pouvant mêler curiosité, embarras, appréhension, envie de parler, de se positionner et, au moins de la part des élèves, un besoin de réponses.

En restant à la marge dans les dispositifs de formation initiale et continue des professionnelles de l'éducation, ces questions peinent à être abordées sereinement au niveau professionnel et institutionnel, et génèrent des contextes d'enseignement parfois inconfortables et des situations socialement vives autour de valeurs ancrées dans le système éducatif en France telles que la laïcité et la citoyenneté. Ainsi, comme le soulignent Changkakoti et Akkari (2008) :

La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves, ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école, se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites souvent non partagés. (p. 420)

C'est le cas dans la société française « dont la philosophie politique axée sur le principe d'égalitarisme universel [la diversité] est source de débats et interroge le fonctionnement de nombre d'institutions, y compris du système éducatif. » (Bergamaschi, *et al*, 2021, p. 297). C'est justement au sein du système éducatif que la diversité suscite les questionnements et les débats, à notre sens, les plus complexes et les plus intéressants (Lorcerie, 2004 ; 2021).

Si aborder la différence culturelle de manière essentialiste risque de nourrir des stéréotypes et des préjugés, vecteurs de catégorisations, d'exclusions et de discriminations, nier la différence culturelle ou ignorer l'importance du rapport à l'altérité dans le champ de l'éducation est aussi un facteur d'inégalités scolaires et d'injustices sociales. L'un des objectifs de ce dossier est alors de proposer des clés de compréhension de l'interculturel qui permettent d'éclairer son statut au sein des pratiques pédagogiques lorsqu'elles sont confrontées aux enjeux de la diversité.

Dans un contexte d'internationalisation de la formation et de globalisation des politiques éducatives, l'interculturel est aussi un enjeu pour la recherche et la coopération au niveau local comme international. Il implique et traverse l'ensemble des missions de l'enseignement supérieur et nécessite un engagement des acteurs/trices de l'éducation et de la recherche. Les approches interculturelles, dans leur diversité disciplinaire, se présentent alors comme des outils de compréhension de la construction des processus d'exclusion. Elles constituent également une ressource pour la région académique d'Aix-Marseille, notamment concernant le développement et la réussite des projets collaboratifs impliquant et incluant l'ensemble des acteurs/trices de l'éducation (élèves, familles, enseignant-es, éducateurs/trices, chercheur-es) dans une perspective systémique.

Dans ce contexte, la formation des enseignant-es et des professionnel-les de l'éducation « doit donc être revue pour y introduire de façon obligatoire, dès la formation initiale, des modules interculturels comprenant un axe de communication avec les familles, mais aussi l'information des décideurs et des différents acteurs du monde scolaire » (Changkakoti, & Akkari, 2008, p. 435). La rencontre entre les approches interculturelles et la recherche collaborative met en évidence l'incontournable démarche de décentration des implicites culturels, mais également professionnels et disciplinaires.

L'objectif poursuivi au moyen de ce dossier est de montrer que l'interculturel ne peut être abordé selon des modèles descriptifs et prescriptifs, lesquels risquent de figer les appartenances culturelles, de les percevoir comme homogènes au sein d'un groupe (Abdallah-Preteille, 2008 ; Allaoui, 2010) et de pérenniser les ethnocentrismes. Il doit s'inscrire dans une dynamique de « négociations et de dialogues réflexifs et critiques » (Dervin & Jacobson, 2021, p. 20), et une perception de l'identité dans ses dimensions plurielles (Maalouf, 1998). Ce numéro propose une réflexion polyphonique et des orientations pluridisciplinaires pour une éducation à la diversité comme perspective de développement professionnel (Lucy & Gouaïch, 2024), pour penser le rôle de l'école dans la réalisation d'une de ses priorités, la socialisation citoyenne, ainsi que dans la (dé)construction des préjugés et des idées stéréotypées (Bergamaschi, *et al.*, 2019). La finalité est de s'inscrire dans la perspective d'une éducation plus inclusive et adossée à la recherche. Ces thématiques, que sont la formation des professionnel-les de l'éducation, le rapport à la citoyenneté, la construction d'une éducation inclusive et la lutte contre les discriminations, sont abordées dans une perspective pluridisciplinaire et ancrées dans l'expérience des recherches collaboratives menées par les différents intervenant-es. Les huit articles, s'ils apportent des regards pluriels sur l'interculturel, la notion de citoyenneté et les éducations à, se rejoignent autour de l'idée que l'interculturalité est une richesse (Radhouane & Akkari, 2022). Ils soulèvent aussi l'idée d'une interculturalité comme potentiel pédagogique pour favoriser une éducation plus inclusive permettant de lutter efficacement contre les processus de construction des stéréotypes et des préjugés.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

2.1. Les représentations de la citoyenneté et les perspectives en matière « d'éducation à »

La première partie regroupe trois articles portant sur les représentations de la citoyenneté chez les jeunes et les perspectives en matière d'éducation à la citoyenneté. Le premier article, « Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à re-connaître les points de vue des élèves avant d' 'éduquer à...' » d'Alessandro Bergamaschi, présente les résultats du projet de recherche ANR¹ Affirmatif sur les représentations de la citoyenneté chez les lycéennes et les lycéens. Il s'appuie sur une enquête quantitative menée auprès d'un échantillon de 1 300 lycéen-nes en région PACA. Le cadre qui se dégage est multidimensionnel. Bien que les préjugés flagrants soient l'apanage d'une minorité de jeunes – parfois consistante – lorsqu'on mobilise des facteurs explicatifs, on reste surpris des effets qui découlent des prises de parole des enseignant-es et de l'adhésion des jeunes aux principes fondateurs du crédo républicain. De la même manière, si l'école ne semble pas vraiment un contexte de socialisation politique majeur pour les jeunes, leurs demandes en matière d'éducation à la diversité sont importantes.

Au moyen de l'article de Marie Lucy, « Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel », nous baignons dans une enquête ethnographique qui a pris corps de manière non prévue au sein des huit établissements ayant participé à l'enquête quantitative de l'ANR Affirmatif. Lors du recueil des données, plusieurs sérendipités se sont présentées en tant que pistes de réflexion incontournables et non prévisibles au départ. Cet article met en évidence d'une part les réactions contrastées des élèves envers un sujet ayant une forte implication émotionnelle, d'autre part la ressource que constitue la démarche d'enquête dans la progressivité de leur réflexivité. En partant des discours des acteurs et actrices, de leurs réactions et des interactions dans les classes au cours de l'enquête, il ouvre des pistes pour co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel. Ces deux articles, qui soulignent l'intérêt et la complémentarité de méthodes mixtes, posent également les bases d'un nouveau projet ANR de recherche participative, Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête en milieu scolaire (CICODEQ).

Le troisième article nous permet d'appréhender la question de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte éloigné de la réalité française, mais qui malgré tout entretient des liens difficiles à ignorer. « Comment penser l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ? », de Gabin Ossoula, s'appuie sur une enquête quantitative par questionnaire auprès de 1 000 lycéen-nes à Brazzaville menée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il s'intéresse aux représentations de l'altérité et de la citoyenneté dans un contexte ethniquement segmenté. Les résultats montrent plusieurs ressemblances

¹ Projet de recherche soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR)

avec le système éducatif de l'ancien colonisateur : une jeunesse peu socialisée d'un point de vue politique, mais qui malgré tout manifeste des attentes importantes en matière d'éducation à la diversité. En interrogeant les politiques éducatives nationales, il propose une alternative interculturelle pour une éducation à la citoyenneté adaptée au contexte national.

2.2. Politiques éducatives et formation des enseignant-es, perspectives comparatives

La deuxième partie de ce numéro regroupe trois articles portant sur les politiques éducatives, au sein de plusieurs contextes nationaux. La contribution de Karin Fischer, « Démarches d'éducation interculturelle et citoyenneté inclusive en République d'Irlande : avancées et limites dans les programmes, écoles et centres de formation », fournit une analyse critique et contextualisée de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des directives sur l'éducation interculturelle en 2005/2006 en République d'Irlande. Si celles-ci mettent les enseignant-es et les élèves au cœur des potentiels de changement et de la construction d'une société et d'une éducation plus inclusives, elles se heurtent à des contradictions internes et à la persistance des systèmes de pouvoir. Ce contexte révèle l'importance et le rôle complexe des centres universitaires de formation des futur-es enseignant-es.

L'article suivant, « L'apprentissage de la citoyenneté sociale une dimension négligée à l'école ? Une comparaison France/Québec », de Marie-Laure Harmand, présente une recherche doctorale. Il questionne la dimension sociale de la citoyenneté qui semble être négligée et source de malentendus. L'analyse des conceptions d'enseignantes et d'enseignants sur la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale met en relief que ce dernier n'est pas un universel, de même qu'il n'est pas priorisé dans les systèmes scolaires. Par le biais d'une comparaison entre deux contextes, cet article permet de cerner les contradictions entre la frilosité éducative et l'objectif de cohésion sociale des systèmes éducatifs français et québécois.

« L'éducation à la citoyenneté : des conditions à la valorisation de l'interculturalité », de Thibaut Lauwerier, aborde l'éducation à la citoyenneté comme piste féconde pour valoriser l'interculturalité. En s'appuyant sur différents projets menés en Afrique Subsaharienne et en Europe, il souligne la nécessité de repenser les modèles traditionnels de citoyenneté pour répondre aux défis de l'interculturalité en contexte de mondialisation. Les inégalités et les rapports de pouvoir freinent le développement d'un modèle alternatif et l'éducation peine à relever ce défi. Enfin, cet article met en évidence l'intérêt de l'art dans les systèmes éducatifs comme ressource pour travailler l'éducation à la citoyenneté, en particulier sur les enjeux liés à l'interculturalité.

2.3. État des lieux et perspectives pour la formation des enseignant-es en France

La troisième partie réunit deux articles traitant de la formation des enseignant-es en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé), en France. L'article de Karima Gouaïch, « Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignants et enseignantes en France », alimente la réflexion sur les besoins de la formation des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'interculturel. Par l'analyse des instructions officielles concernant l'apprentissage des langues, et des modalités de formation des enseignant-es, il montre les limites d'une approche interculturelle restreinte à l'enseignement des langues étrangères. Enfin, en appui sur les résultats d'un dispositif de formation « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » dans le cadre de la didactique des langues vivantes étrangères, il souligne les perspectives ouvertes par une approche interculturelle réflexive dans la formation des enseignant-es.

« Hors du social, de la culture et du monde, mais pas hors de soi ni de l'entre-soi : comment une relation pédagogique peut ne pas être citoyenne ? », de Nicolas Sembel, aborde la citoyenneté sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme, moteur des inégalités en éducation. En partant des questions socialement vives (QSV), et en les nommant questions interculturellement vives (QIV), cet article interroge la relation entre connivence culturelle et distanciation culturelle, notamment dans les savoirs scolaires. En proposant un modèle de formation des enseignants adossé à la recherche collaborative, il s'agit alors de développer des compétences sociologiques réflexives à l'interculturel et plus largement à l'ensemble des questions vives.

L'ensemble de ces contributions permettent, à notre sens, de questionner les potentialités de l'école en matière d'éducation à une citoyenneté qui ne peut qu'être pensée à partir des pluralités des cultures qui habitent le paysage social. Cela demande un effort considérable tant au niveau de la formation des enseignant-es, qu'au niveau de la gestion des situations de classe. En particulier, nous espérons que ce dossier alimente des réflexions quant à la manière de prendre en compte certaines discussions et situations qui caractérisent le quotidien de l'école. « Éduquer à la citoyenneté » des adolescent-es n'est pas un acte anodin. Les dispositifs et les programmes prescriptifs et descendants sont séduisants quant aux stratégies de communication qui les accompagnent. Cependant, plusieurs critiques se manifestent quant à l'efficacité et à la pertinence de ces modèles. En revanche, partir des réflexions, des opinions et points de vue des jeunes et des enseignant-es est une manière qui nous semble plus prometteuse. Éduquer à la citoyenneté au moyen de démarches horizontales permet de proposer une socialisation citoyenne co-construite. Elle permet, pour le moins, de rassurer les premiers quant à l'estime et la reconnaissance que l'école leur manifeste, ainsi que de conforter les second-es que leur rôle ne se limite pas seulement à la

transmission de savoirs. Cela représente, pour nous, le premier pas pour penser une éducation à la fois morale et permettant l'éveil du charisme de chaque apprenant-e.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2008, 12-14 décembre). *Communiquer et apprentissage de l'altérité et de la diversité*. 2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures », Thessalonique, Grèce.
- Alaoui, D. (2010). *Éducation et formation interculturelle : regards critiques*, N° 9. Nantes : Université de Nantes.
- Bastienier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J., & Arcidiacono, F. (2021). Prevention of blatant and subtle prejudices as perceived by students: when teachers have their say, *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 297–310. <https://pdfs.semanticscholar.org/a922/14679ed7811e645e5e0b0df7945890588a1d.pdf>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Dervin, F., & Jacobson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2004). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucy, M., & Gouaïch, K. (2024). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.614>

