

Démarches d'éducation interculturelle et citoyenneté inclusive en République d'Irlande : avancées et limites dans les programmes, écoles et centres de formation

Karin Fischer, *Université d'Orléans*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1411](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1411)

Résumé

Devenue terre d'immigration à partir des années 1990, la République d'Irlande a cherché à développer une approche dite interculturelle dans le système scolaire, dans le but affiché de construire une école et une société inclusives. Cette approche, soutenue et portée par les organisations enseignantes, a pris diverses formes, parmi lesquelles une évolution significative de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que la publication de directives sur l'éducation interculturelle en 2005/2006 : le présent article propose une analyse critique et contextualisée de ces nouvelles orientations. L'angle privilégié est celui d'une étude de politique éducative, fondée sur des analyses de contenu des différents programmes, directives et prises de position des principaux acteurs et actrices, en regard du contexte du système éducatif irlandais et d'études de terrain menées dans les écoles et dans certains centres universitaires de formation par des sociologues de l'éducation, eux-mêmes ou elles-mêmes le plus souvent impliqués-es dans la formation des futur-es enseignant-es au sein de ces centres. On peut parler d'évolutions relativement radicales dans le contexte irlandais, dans une perspective de transformation sociale, qui trouvent cependant leurs limites dans le fossé entre théories, discours et pratiques, des écoles aux instituts de formation.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, éducation interculturelle, formation des enseignant-es, République d'Irlande, société inclusive

Abstract

In the late 1990s, partly as a result of the new phenomenon of immigration, the Irish state developed what it described as an intercultural approach within its education system, with the stated aim of building an inclusive school and society. This approach was supported and promoted by teacher organizations, and it took various forms, with significant changes in the fields of school history and citizenship education and with the publication of cross-curricular guidelines on intercultural education in 2005/2006. The present article offers a contextualized, critical analysis of this new direction regarding curriculum content. This study of education

policy in theory and practice is based on content analysis of syllabi, guidelines, and position statements by main actors in the field of education in the context of the Irish education system and using fieldwork in schools and teacher training centers by sociologists of education who are most often involved in teacher training themselves. Some of these policy developments may be described as relatively radical in the Irish context as they clearly adopt an objective of social change, but inherent and contextual weaknesses and limitations reveal significant gaps between theory, discourse, and practice, from schools to teacher training centers.

Keywords: citizenship education, inclusive society, intercultural education, Republic of Ireland, teacher training

INTRODUCTION

En République d'Irlande, l'éducation à la citoyenneté a été introduite à partir de la fin des années 1990, sous des formes et des appellations différentes dans le primaire, avec des éléments inclus dans le domaine de l'Enseignement social, personnel et à la santé (*Social, Personal and Health Education [SPHE]*), et dans le secondaire pour les années correspondant au collège, avec une matière dédiée intitulée Enseignement civique, social et politique (*Civic, Social and Political Education [CSPE]*). Des principes d'éducation interculturelle ont quant à eux été énoncés pour la première fois officiellement au milieu des années 2000. Ces principes étaient présentés comme transversaux et devant ainsi informer l'ensemble des matières d'enseignement tout comme la vie de chaque école. Dans un monde anglophone davantage marqué, au cours des trente dernières années, par un discours et des politiques d'éducation dites multiculturelles, on peut dire que l'État irlandais fait figure d'exception par ce choix de l'interculturel, combiné comme nous le verrons à une volonté de concilier citoyenneté et diversité par le biais des droits humains. Certaines caractéristiques du système scolaire et les pratiques éducatives expliquent ou illustrent les limites de ce modèle, voire un certain fossé entre théories, discours et réalités dont nous chercherons également à donner un aperçu. L'étude de cas irlandaise peut néanmoins permettre de mettre en lumière les imbrications possibles entre éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans une approche globale, et d'éclairer comparativement les choix politiques et éducatifs faits ailleurs en Europe et dans le monde.

Nous proposons de présenter ici la genèse de ces évolutions dans leur contexte historique et leurs expressions et principales caractéristiques telles qu'elles ressortent des directives et programmes d'enseignement. Il s'agira de les examiner au regard des ambitions affichées, d'une part, et de leur application pratique au cours des quelque vingt dernières années, d'autre part. Des observations et expériences dans les écoles et au sein des centres de formation des enseignant-es du primaire et du secondaire évoquées par des formateurs/trices ont été exploitées à cette fin, de même qu'une série d'études de terrain menées par

des collègues sociologues de l'éducation en Irlande, intervenant le plus souvent également eux-mêmes et elles-mêmes dans les centres universitaires de formation.

1. GENÈSE ET GRANDES ORIENTATIONS DES DIRECTIVES ET PROGRAMMES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET À LA CITOYENNETÉ : UN MODÈLE TRANSFORMATIONNEL POTENTIEL POUR UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE ?

Ces évolutions dans le domaine de l'éducation doivent beaucoup aux changements socio-économiques, socioculturels et démographiques majeurs qui sont intervenus, progressivement depuis la fin des années 1960, et plus abruptement à partir du milieu des années 1990 dans l'État irlandais. On peut parler à partir des années 1970 d'une sécularisation sociale relative, mais aussi d'une urbanisation et d'une ouverture au monde progressives qui avaient déjà profondément transformé la société. Le boom économique des années 1990 à 2008, et le besoin urgent et important de main-d'œuvre, ont conduit à une nette inversion du flux migratoire, avec le retour au pays de nombreuses/eux émigrant-es irlandais-es aux expériences personnelles et culturelles variées, et l'arrivée d'un nombre significatif de personnes d'origines très diverses pour la première fois dans l'histoire du pays. La diversification de la population scolaire était ainsi à la fois le fait d'évolutions sociales pré-existantes et de cette immigration inédite à l'époque contemporaine.

De grands débats publics et politiques ont eu lieu autour de ces questions à la fin des années 1990 et au tournant des années 2000, avec un fort enjeu économique à faire accepter les nouveaux/elles travailleurs/euses immigrant-es : une approche assimilationniste n'était d'emblée pas perçue comme acceptable politiquement et socialement, comme en témoigne un rapport gouvernemental publié en 1999 et intitulé « L'Intégration : un processus à double sens » (Interdepartmental Working Group on the Integration of Refugees in Ireland). Lors du lancement d'une consultation publique pour nourrir une nouvelle stratégie nationale d'intégration des migrants en octobre 2023, le gouvernement irlandais reprenait cette même perspective : « En tant que processus à double sens, l'intégration implique un changement de la société et des institutions irlandaises afin que les bénéficiaires d'une plus grande diversité puissent être pleinement concrétisés » (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth).

Lors des débats du tournant des années 2000 sur les changements à opérer dans le domaine de l'éducation, le système français paraissait par contraste assez largement perçu comme assimilationniste¹, tandis que l'approche anglaise dite « multiculturelle » était souvent considérée comme permettant la création ou la perpétuation d'une société trop fragmentaire et divisée. La prise de conscience de la diversité culturelle et religieuse, encore accentuée par le phénomène d'immigration, a ainsi conduit à une volonté de dépasser les conceptions

¹ Une étude comparative récente par Adrien Sautereau et Daniel Faas (2022) aide à comprendre cette perspective.

historiquement essentialistes et exclusives de la culture irlandaise², en posant d'emblée comme nécessaire une approche interculturelle. Des syndicats ou organisations enseignantes, surtout l'Organisation nationale irlandaise des enseignant-es (*Irish National Teachers' Organisation [INTO]*) qui rassemble une grande majorité des enseignant-es du primaire³, ont joué un rôle moteur dans l'adoption progressive de directives gouvernementales visant à répondre aux besoins spécifiques d'enfants nouvellement arrivés et à prendre en compte la diversification par une politique nationale qui serait fondée sur l'égalité d'accès à l'éducation et sur l'éducation interculturelle (INTO, 1998). En 2001, l'INTO s'associait avec l'Autorité pour l'égalité (*Equality Authority*), un organisme indépendant de lutte contre les discriminations nouvellement créé⁴, pour un colloque et une publication sur l'école inclusive, avec une approche et des recommandations fortement inspirées des travaux et publications du Conseil de l'Europe, ainsi que d'influences onusiennes (UNESCO) et canadiennes (INTO & Equality Authority, 2004). Il y a eu des initiatives parallèles menées par des Gens du voyage irlandais, d'abord locales avec la publication en 2000 d'un rapport sur la diversité culturelle qui émettait des suggestions pour la mise en place d'une stratégie éducative interculturelle (Clondalkin Travellers' Development Group). Ces influences se sont fait sentir dans le développement d'un discours officiel axé sur l'éducation interculturelle et anti-raciste.

Les premières déclarations officielles du ministère de l'Éducation irlandais sur la nécessité d'une éducation interculturelle apparaissent succinctement dans le Livre blanc sur l'éducation des adultes en 2000 (Department of Education and Science [DES], 2000), puis sont développées dans la publication en février 2002 de « lignes directrices » sur l'éducation des enfants des Gens du voyage dans les écoles primaires et secondaires (DES, 2002a ; 2002b). Un autre rapport, publié en 2002 toujours par le ministère (DES, 2002c), était issu des travaux d'un institut de recherche et d'élaboration des programmes à Dublin composé essentiellement d'enseignant-es et de cadres éducatifs/ves. Ce rapport portait la nécessité de faire en sorte que les principes des droits humains, de l'égalité et de l'interculturalisme soient enseignés et constituent une base de la formation initiale comme de la formation

² En termes identitaires, les institutions et la société irlandaises ont longtemps été marquées par le nationalisme culturel catholique-gaélique qui avait légitimé l'indépendance du peuple colonisé, une identification culturelle que les politiques éducatives du nouvel État ont continué à affirmer dans les écoles jusque dans les années 1970. Le questionnement identitaire qui s'était fait jour progressivement depuis les années 1960 a pris une autre dimension encore avec l'arrivée de « nouveaux Irlandais » dans les années 1990 et 2000 (Fischer & Goarzin, 2007).

³ Également l'Association irlandaise des enseignants spécialisés (*Irish Association of Teachers in Special Education [IATSE]*) (2001)

⁴ L'Autorité pour l'égalité, dont les prérogatives ont été étendues suite à une série de lois pour l'égalité au cours des années 2000, a été fusionnée avec la Commission pour les droits humains (*Human Rights Commission*) en 2014 pour former l'actuelle Commission irlandaise pour les droits humains et l'égalité (*Irish Human Rights and Equality Commission [IHREC]*) qui continue à mettre en avant la dimension interculturelle : « Notre objectif est de protéger et promouvoir les droits humains et l'égalité en Irlande et de construire une culture du respect des droits humains, de l'égalité et de la compréhension interculturelle » (« *Our purpose is to protect and promote human rights and equality in Ireland and build a culture of respect for human rights, equality and intercultural understanding in the State.* ») (IHREC, 2023).

permanente de tous les personnels de l'éducation. Les auteur-es affirmaient en particulier pour ces derniers « l'urgence d'un travail de prise de conscience et d'une remise en question des convictions ou croyances préconçues inconscientes dans ce cadre » (DES, 2002c, p. 19)⁵.

La réflexion engagée dans ces différents rapports a abouti à la publication par le Conseil national des programmes et de l'évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]*), respectivement en 2005(a) et 2006, de deux brochures sur l'éducation interculturelle distribuées à toutes les écoles primaires et secondaires. Pour cela, le NCCA a fait directement appel, dans une démarche assez exceptionnelle, à des chercheur-es de l'Université de Limerick et du Centre de recherche sur les désavantages en matière d'éducation (*Centre for Educational Disadvantage Research*) de l'Institut de formation des enseignant-es des écoles primaires de Limerick, *Mary Immaculate College*, rattaché à l'université en 1991.

Les objectifs de l'éducation interculturelle tels que définis dans le sous-titre de ces brochures sont de « permettre aux enfants/étudiants de respecter et de célébrer la diversité, de promouvoir l'égalité et de contester les discriminations »⁶. On reconnaît une conception proche de celle présente dans le livret sur l'éducation des Gens du voyage à l'école primaire sur

L'importance d'avoir une approche interculturelle afin d'aider les élèves à acquérir la capacité de détecter les inégalités, le racisme, les préjugés et les partis pris, et de leur donner les moyens de contester ces manifestations et de tenter de les modifier quand ils et elles y sont confronté-es⁷. (DES, 2002a, p. 34)

L'approche interculturelle telle qu'elle a pu être adoptée et relayée dans ces conseils ou « lignes directrices » programmatiques ouvre la possibilité théorique d'une approche plus dynamique et complexe de la réalité culturelle. Les auteur-es cherchent à mettre en garde contre des représentations culturelles trop réductrices ou stéréotypées, et à développer des stratégies de questionnement des présupposés culturels, ouvrant aussi au moins implicitement un certain espace de liberté aux enfants dans la définition de leur propre identité culturelle en devenir. D'un autre côté, la forte insistance parallèle sur la « célébration de la diversité » a encouragé et ouvert la voie à une reconnaissance explicite de cette diversité dans les écoles telle qu'elle peut s'exprimer dans les différences de parcours individuels et de modes de vie. Un certain nombre d'éléments de la brochure destinée aux

⁵ « *Awareness raising and challenge to long-held unconscious beliefs should, as a matter of urgency, be built into this provision* »

⁶ « *Enabling children/students to respect and celebrate diversity, promote equality and challenge unfair discrimination* »

« *An intercultural approach is important within the curriculum in order to help pupils to develop the ability to recognise inequality, injustice, racism, prejudice and bias and to equip them to challenge and try to change these manifestations when they encounter them* »

écoles primaires renvoient cependant à une conception encore très statique de la culture ou des cultures, comme si chaque enfant venait à l'école avec un bagage bien précis qui n'aurait pas vocation à évoluer. C'est notamment le cas de l'appartenance religieuse des enfants, dont les enseignant-es sont invité-es à s'informer dès l'inscription, et qui est présentée comme devant être prise en compte par exemple dans le cadre des cours de théâtre, d'éducation physique, d'arts visuels ou de musique, au cas où le contact physique, la reproduction du corps humain ou la musique pop « pourraient être inappropriés » (NCCA, 2005a, p. 35). Dans la manière dont la diversité culturelle est perçue et reconnue déjà dans ces documents eux-mêmes, le risque existe d'enfermer les enfants dans des assignations identitaires collectives, sur le mode de la « dérive culturaliste » évoquée par Martine Abdallah-Pretceille (1999), et malgré les mises en garde présentes par ailleurs dans les documents.

Les directives sont marquées en même temps par un effort d'inclusion identitaire et de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse au sein de la société irlandaise, comme en témoigne la partie intitulée « Identité et appartenance » (NCCA, 2005a, p. 54). La brochure de 2006 remet explicitement en question la vision d'une majorité ethnique homogène en Irlande, « cette généralité définie comme la culture irlandaise », en évoquant la diversité des modes de vie, des valeurs et des convictions selon l'âge, la situation géographique, la classe sociale au sein de cette majorité perçue. Les auteur-es font le parallèle entre cette diversité contemporaine et une Irlande historique dont ils et elles rappellent la diversité fondatrice, faite de vagues d'immigrations successives, des Celtes aux Vikings, Normand-es, Anglais-es, Écossais-es ou Huguenot-es (NCCA, 2006).

Dans le Programme d'enseignement social, personnel et à la santé (SPHE) dont fait partie l'histoire à l'école primaire, l'appartenance de l'enfant à une multiplicité de groupes est mise en avant, et encore nuancée par le fait que ces communautés ne sont pas présentées comme des groupes homogènes. Comme l'a noté Waldron (2004), l'accent mis sur les identités collectives est contrebalancé par une reconnaissance de la diversité à tous les niveaux de la société humaine. Pour éviter le danger d'une célébration de la diversité abstraite et qui passerait sous silence la question des rapports de domination, le programme adopte une perspective fondée sur les notions de justice, d'égalité et d'interdépendance : les enfants sont explicitement encouragé-es à explorer et questionner les structures et relations inégalitaires (inégalités sociales, entre les sexes...) aux niveaux local, national et international (Waldron, 2004).

Le Programme d'enseignement civique, social et politique (CSPE) introduit en 1997 pour l'équivalent des années de collège fait pour sa part de l'éducation aux droits humains le socle de l'éducation à la citoyenneté. Depuis 2016, ses trois grandes parties sont « Droits et responsabilités » (avec l'accent mis avant tout sur les droits humains), « Citoyenneté mondiale » (perspective du local au global) et « Explorer la démocratie ». Parmi les objectifs affichés du cours en 1997, on peut lire : « Encourager les élèves à adopter une attitude

positive, imagination et empathie dans leur apprentissage ou leur rencontre d'autres personnes et cultures »⁸ ; « permettre aux élèves de développer leurs facultés critiques et morales en accord avec un système de valeurs fondé sur les droits humains et les responsabilités sociales »⁹ (DES, 1996, p. 7).

Le programme du CSPE irlandais cherche explicitement à décliner et à mettre en pratique la conception d'une « citoyenneté réflexive et active » dans une perspective de transformation à la fois personnelle et sociale. Une grande place est accordée à des Projets d'actions (*Action Projects*), dans lesquels les élèves peuvent être confronté-es à des situations sociales ou institutionnelles problématiques, et encouragé-es à rechercher elles-mêmes et eux-mêmes des formes d'action sociale ou politique pour y remédier, jusque dans leur application concrète : « Surtout, la citoyenneté réflexive et active est ainsi placée au centre du processus d'apprentissage en donnant aux étudiant-es la possibilité d'agir et d'influencer le changement autour de questions locales, nationales et mondiales »¹⁰ (NCCA, 2021, p. 4). La notion de « *agency* » (capacité d'agir) est mise en avant dans une perspective d'éducation politique. Le projet éducatif engage à la transformation sociale, par la lutte contre toutes les formes de discriminations et d'inégalités, une dimension très présente dans les Directives pour les enseignant-es parues en 2005. Parmi les « attitudes et valeurs » attendues, on trouve notamment « l'engagement à s'opposer aux préjugés, aux inégalités et à l'injustice sociale »¹¹ (NCCA, 2005b, p. 6). Dans le même esprit, la citation suivante d'une organisation irlandaise dédiée à la jeunesse (aide et engagement), Foróige, est mise en exergue dans le document : « La citoyenneté consiste à créer ce qui devrait être plutôt que de s'adapter à ce qui est... »¹² (NCCA, 2005b, p. 7).

Les organisations enseignantes ont salué la publication des directives sur l'éducation interculturelle et leur orientation comme une avancée majeure, tout en réclamant une aide plus spécifique que le simple envoi de ces longs documents théoriques aux écoles, des réponses aux questions pratiques qui pouvaient se poser dans l'enseignement, et la mise en place d'une véritable formation à l'éducation interculturelle dans les instituts de formation des enseignant-es comme dans le cadre de la formation permanente (INTO, 2006, pp. 12-13). Depuis, des modules sur l'éducation interculturelle et l'éducation inclusive (au sens large) ont été ajoutés aux programmes des instituts. Les réflexions de celles et ceux qui enseignent les modules d'éducation interculturelle portent notamment sur le développement chez les futur-es enseignant-es d'une capacité à interroger leur propre identité et leurs propres préjugés, puis, et de manière systématique, leurs expériences, valeurs et pratiques en classe (Whitaker,

⁸ « *Encourage pupils to apply positive attitudes, imagination and empathy in learning about, and encountering, other people and cultures* »

⁹ « *Enable pupils to develop their critical and moral faculties in agreement with a system of values based in human rights and social responsibilities* »

¹⁰ « *Most importantly, it places active reflective citizenship at the centre of the learning process by providing students with the opportunity to take action and influence change around local, national and global issues* »

¹¹ « *Commitment to oppose prejudice, inequality and social injustice* »

¹² « *Citizenship is about creating what ought to be rather than adapting to what is...* »

2013). La conjonction d'une approche se voulant interculturelle et d'une éducation à la citoyenneté active, réflexive et reposant sur les droits humains paraît avoir un potentiel de changement important. La question continue à se poser cependant des failles inhérentes aux programmes et directives, de l'absence d'une approche systémique dans les instituts de formation et dans les modules eux-mêmes, et a fortiori de la mise en pratique au sein du système scolaire irlandais.

2. DES FAILLES ET LIMITES DANS L'APPROCHE THÉORIQUE ET LA MISE EN PRATIQUE

Les auteurs-es des lignes directrices sur l'éducation interculturelle insistent sur le fait que celle-ci devrait être au cœur de toutes les dimensions de la vie scolaire, et mettent en garde contre le danger du « racisme institutionnel » (p. 22). La priorisation de la culture d'un groupe au détriment des autres est présentée comme l'une des manifestations « potentielles » de ce dernier (« *may be guilty of* »), mais les auteur-es en restent là, sans aborder notamment le problème majeur posé par le caractère confessionnel de l'immense majorité des écoles dans une telle perspective, et son incompatibilité avec une éducation pleinement interculturelle (Fischer, 2016). L'Alliance irlandaise pour les droits de l'enfant (groupement de 90 ONG) avait d'ailleurs fait remarquer lors de leur publication qu'une faiblesse de ces directives pour les écoles primaires est qu'elles ne couvrent pas le programme d'éducation religieuse, laissé à la discrétion des Églises (Children's Rights Alliance, 2006). La base des droits humains, pourtant affirmée dans les directives sur l'éducation interculturelle, en cohérence avec l'approche de l'enseignement civique, social et politique (CSPE), ne semble pas totalement assumée par des auteur-es qui privilégient par moments un certain relativisme culturel, notamment en lien aux attendus ou interdits religieux (Fischer, 2016).

Plus généralement, les directives ne proposent aucune analyse critique des systèmes de pouvoir et de privilège existants, avec un effet « hors-sol » qui affaiblit leur capacité de transformation, comme l'ont fait remarquer différentes auteures (Kavanagh, 2013, p. 284 ; Bryan, 2009). Le système scolaire irlandais lui-même reste en effet fortement marqué par la ségrégation religieuse, mais aussi encore parfois de genre, et également sociale, voire socioculturelle, en particulier dans les grandes villes. La Stratégie d'éducation interculturelle énoncée en 2021 par le ministère de l'Éducation irlandais comprend un objectif de déségrégation, concernant plus spécifiquement les enfants [de] migrant-es, et de réponse aux besoins de chaque élève quelle que soit son affiliation culturelle ou nationale dans un environnement scolaire commun, mais la question de son application pratique reste posée. Du point de vue des contenus, la « célébration de la diversité » tend à créer un récit décontextualisé, apolitique, et à ignorer en conséquence des questions d'inégalités et de justice sociale, dont le fait qu'un certain nombre d'enfants migrant-es sont particulièrement défavorisé-es, avec des formes de pauvreté institutionnalisées affectant les familles en demande d'asile (Kavanagh, 2013). Dans une étude de cas de trois écoles, Kavanagh (2013) évoque également un manque d'attention accordé au développement des capacités

critiques des élèves, et des stratégies d'évitement de sujets controversés déployées par les enseignant-es. Dans ce contexte, l'existence dans les premières années du secondaire d'une matière dédiée à l'éducation à la citoyenneté qui, elle, cherche à s'attaquer frontalement à un certain nombre de ces sujets paraît en net décalage. Le choix de ne pas appliquer les ambitions et approches de l'éducation civique, sociale et politique dans une approche transversale apparaît alors d'autant plus problématique, tout en pouvant s'expliquer politiquement par une absence de volonté de transformation systémique (Fischer, sous presse). Kavanagh (2013), à la suite de Lynch, fait pour sa part le lien avec l'influence historique de l'Église catholique et d'un conservatisme irlandais suspicieux du « dissensus intellectuel » (Lynch, *et al.*, 2012, p. 29) et soucieux de former des élèves irlandais-es qui ne remettraient pas en question les structures sociales et les institutions (Lynch, *et al.*, 2012, p. 28). Les stratégies d'enseignement généralement « conservatrices et traditionnelles dans leurs orientations » des enseignant-es en formation ont également été pointées du doigt (Clarke & Drudy, 2006, p. 383).

Sans surprise, les études de terrain menées sur le sujet ces dernières années font un bilan assez critique de la mise en pratique des lignes directrices sur l'éducation interculturelle. Selon les auteur-es, l'évaluation est plus ou moins sévère, mais tous et toutes pointent le fossé entre théorie, discours et pratiques. Les principes de l'éducation interculturelle en particulier paraissent souvent mal compris, avec une mise en pratique qui peut être contre-productive en conséquence, en perpétuant au contraire certains stéréotypes et certains rapports de domination et d'altérisation (« *othering* ») (Bryan, 2008 ; 2009 ; Kavanagh, 2013). Les études plus rares en ce qui concerne l'enseignement civique, social et politique (CSPE) indiquent surtout que celui-ci est fragilisé par sa position en tant que matière « supplémentaire » et par un fort *turnover* des enseignant-es, souvent peu ou pas formé-es spécifiquement, et confirment un certain décalage entre théorie et pratique (Cosgrove *et al.*, 2011 ; Jeffers & O'Connor, 2008). Bryan (2019) évoque par ailleurs une tendance des politiques éducatives irlandaises plus récentes (programmes revus en 2016 et 2021) à recadrer le CSPE des débuts en privilégiant une version « individualisée et responsabilisée » fondée sur un discours de la « citoyenneté comme bien-être » (p. 11). Cette nouvelle tendance éloignerait l'enseignement des questionnements sociaux et politiques collectifs davantage mis en avant lors de l'introduction de la matière en 1997 et dans les directives pour les enseignant-es de 2005.

3. UN DÉBUT DE RÉPONSE ? CARENCES ET INITIATIVES MULTIPLES DANS LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Nombre d'enseignant-es et d'administrateurs/trices d'écoles se plaignent du manque persistant de formation permanente à l'éducation interculturelle, et de l'absence d'un réel accompagnement dans la mise en pratique des approches théoriques conseillées (Herzog-Punzenberger, *et al.*, 2023). Le ministère de l'Éducation et le NCCA n'étant pas moteurs, des enseignant-es des instituts de formation se sont saisi-es du sujet, avec la création en 2003

d'une initiative commune pour l'éducation interculturelle et au développement à l'école primaire (*DICE Project*, 2023), qui, selon les informations du site internet dédié, est encore aujourd'hui financée par le ministère des Affaires étrangères, sous l'égide de son programme international d'aide au développement (*Irish Aid*). Un réseau plus large d'enseignant-chercheur-es, formateurs/trices et enseignant-es pour l'éducation interculturelle et à la diversité (*Diversity and Intercultural Education Network*) a été officiellement créé en mars 2023, sous l'impulsion de Santhi Corcoran, enseignante et chercheuse à l'Institut de formation des enseignant-es du primaire (*Mary Immaculate College*) de l'Université de Limerick et membre fondatrice du Réseau des communautés de migrant-es du centre-ouest de l'Irlande (*Midwest Migrant Community Network*, 2023), et de Narrell Byrne, enseignante et formatrice d'anglais langue additionnelle (*EAL, English as an Additional Language*), active pour sa part dans la promotion des écoles comme lieux d'accueil du plurilinguisme (*Post-Primary Languages Ireland*, 2023).

L'ambition affichée est de partager à la fois la recherche et la réflexion sur les bonnes pratiques d'inclusion et de soutien de la diversité : « *Empowering Together : Sharing Best Practice in Supporting Diversity and Inclusion in our Schools* » (*West Cork Education Support Centre*, 2023). Il s'agit bien pour les instigatrices d'aller au-delà des actions interculturelles souvent réduites à des gestes symboliques qui tendraient plutôt à confirmer le statut « autre » des élèves migrant-es aux yeux de la majorité irlandaise (Devine, 2009). Parmi les exemples donnés, on peut mentionner la question du rapport à l'anglais et de l'absence de reconnaissance des langues d'origine et d'encouragement à les développer (même si cet aspect est évoqué dans les lignes directrices, « quand c'est possible »). Sont ainsi évoquées des expériences d'accueil du plurilinguisme dans les écoles, avec entre autres un « tour de l'école dans sa propre langue » (*own-language tour*) à l'attention des nouveaux parents par un-e élève de l'école parlant la même langue, la représentation visuelle dans l'école et la mise en valeur des langues des élèves et parents autres que l'anglais. D'autres universitaires, et formateurs/trices de futur-es enseignant-es du secondaire cette fois, explorent et partagent avec leurs étudiant-es des stratégies de développement d'une réflexion et d'une conscience critique décentrée, voire décoloniale, comme c'est le cas, par exemple, de Craig Neville (2023) avec de futur-es enseignant-es de langues à l'Université de Cork.

Ce caractère expérimental et dépendant de la volonté d'individus impliqué-es dans les centres universitaires de formation des enseignant-es et de leur capacité à développer des réseaux d'influence est à la fois une force et une faiblesse. Les initiatives sont diverses et foisonnantes, elles se nourrissent des recherches internationales et semblent pouvoir s'exprimer sans contraintes institutionnelles (autres que celles, non négligeables, de l'organisation du système scolaire lui-même). Des études récentes sur la formation initiale des enseignant-es montrent que des modules obligatoires existent maintenant dans tous les centres de formation sur les questions d'inclusion, de diversité religieuse et d'égalité, et donc potentiellement de diversité culturelle au sens large (Hannigan, *et al.*, 2022 ; Herzog-Punzenberger, *et al.*, 2023). Mais les mêmes études pointent le fait que lesdits modules tendent à balayer l'ensemble des questions liées à la diversité (niveau scolaire, genre, milieu

social, handicaps, etc.), et s'interrogent en conséquence sur leur capacité à permettre une véritable appropriation conceptuelle de l'interculturalité en lien à la « diversité ethno-culturelle » ou « diversité liée aux migrations » (selon les formulations choisies par les auteur-es) et à développer les compétences nécessaires pour enseigner dans des classes culturellement diverses. Les auteur-es de ces deux articles mettent par ailleurs en avant le décalage important entre une population scolaire très diversifiée et une population enseignante et de formateurs/trices toujours « largement homogène, blanche et de classe moyenne » (Hannigan, *et al.*, 2022, p. 12). À l'inverse, et pour illustrer malgré tout le potentiel de transformation de certaines approches, une enquête menée en 2006 (Clarke & Drudy) a montré, sur la base d'un questionnaire et d'une analyse statistique fondée sur l'échelle de Likert, que les futur-es enseignant-es amené-es à travailler sur la matière de l'enseignement civique, social et politique (CSPE) étaient plus ouvert-es que leurs pair-es aux questions de diversité et de justice sociale, car sensibilisés à ces questions par leur approche de cette matière.

Depuis le tournant des années 2000, dans un souci de développement d'une société ouverte et inclusive d'autant plus marqué qu'il était communément admis que sa prospérité économique en dépendait, mais aussi sous l'impulsion d'organisations enseignantes en première ligne face à la diversification de la population scolaire et au fait des travaux du Conseil de l'Europe notamment, la République d'Irlande a opéré un tournant dans ses choix de politique éducative, au moins du point de vue de certaines grandes orientations programmatiques. Ces nouvelles orientations ont trouvé leur expression dans des directives à vocation transversale sur l'éducation interculturelle, dans la nouvelle matière de l'enseignement civique, social et politique, ainsi que dans une certaine déclinaison de l'enseignement de l'histoire. On y retrouve des fondations communes, qu'il s'agisse de l'importance accordée aux droits humains et au respect de chacun-e ou d'une conception de l'identité et de la culture cherchant à dépasser les projections simplistes et les rapports de domination. Ces orientations font au moins implicitement, et parfois explicitement, des enseignant-es et des élèves des agent-es potentiel-les de changement, dans une perspective d'amélioration de la société et d'inclusivité plutôt que de transmission socioculturelle ou de perpétuation des discriminations. Elles sont néanmoins en butte à certaines contradictions internes ou à une conceptualisation inaboutie notamment des dynamiques culturelles et interculturelles en lien avec le respect des droits humains et avec la prise en compte critique des systèmes de pouvoir existants. Elles se heurtent de surcroît aux réalités d'un système scolaire irlandais qui reste lui-même une illustration de ces systèmes de pouvoir, compte tenu notamment de l'implication toujours très forte des autorités religieuses. Dans ce contexte, les centres universitaires de formation des futur-es enseignant-es sont des lieux cruciaux d'analyse critique, d'expérimentation, de mise en réseau et de partage d'expériences, même s'ils sont également en proie à des problématiques d'inertie et de perpétuation de l'existant.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Bryan, A. (2008). The co-articulation of national identity and interculturalism in the Irish curriculum: educating for democratic citizenship? *London Review of Education*, 6(1), 47-58.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317. <https://doi.org/10.1080/13613320903178261>
- Bryan, A. (2019). Citizenship Education in the Republic of Ireland: Plus ça change?. In A. Peterson, G. Stahl, & H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 1-14). Cham: Palgrave Macmillan.
- Children's Rights Alliance. (2006). *From Rhetoric to Rights: Second Shadow Report to the United Nations Committee on the Rights of the Child*. Dublin: Children's Rights Alliance.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/02619760600795239>
- Clondalkin Travellers' Development Group. (2000, mai). *Report on Cultural Diversity*. Clondalkin: Clondalkin Travellers' Development Group.
- Cosgrove, J., Gilleece, L., & Shiel, G. (2011). *International Civic and Citizenship Study (ICCS): Report for Ireland*. Dublin: Educational Research Centre.
- Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth (Government of Ireland). (2023). *Public Consultation to inform a national strategy for migrant integration*. Dublin: Government of Ireland. <https://www.gov.ie/en/consultation/99a1a-public-consultation-to-inform-a-new-national-strategy-for-migrant-integration/>
- Department of Education and Science [DES] (Government of Ireland). (1996). *Civic, Social and Political Education Curriculum*. Dublin: The Stationery Office. https://curriculumonline.ie/getmedia/b4cf7fd4-46d0-4595-baa9-f6c38923c75f/JCSEC04_CSPE_Syllabus.pdf
- DES. (2000, juillet). *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Dublin: The Stationery Office. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/79055/f36653c3-3035-41ec-9838-4674a1939f94.pdf#page=null>
- DES. (2002a, février). *Guidelines on Traveller Education in Primary School*. Dublin: The Stationery Office. https://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller_education_-_guidelines.pdf
- DES. (2002b, février). *Guidelines on Traveller Education in Second-Level Schools*. Dublin: The Stationery Office. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24938/f90751a700764029ac8d6cb02085ea6f.pdf#page=null>
- DES. (2002c). *Promoting Anti-Racism and Interculturalism in Education: Draft Recommendations towards a National Action Plan*. Dublin: The Stationery Office.

- Department of Education and Skills. (2021, 28 janvier. Dernière mise à jour 1^{er} septembre). *Intercultural Education Strategy*. <https://www.gov.ie/en/publication/75ade-intercultural-education-strategy/>
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-35.
- DICE Project. (2023, 2 décembre). *About Us*. <https://thediceproject.ie/about-us/>
- Fischer, K., & Goarzin A. (2007). Numéro thématique. Les nouveaux Irlandais. *Études irlandaises* 32(2). https://www.persee.fr/issue/irlan_0183-973x_2007_num_32_2
- Fischer, K. (2016). *Schools and the Politics of Religion and Diversity in the Republic of Ireland – Separate but Equal?* Manchester: Manchester University Press.
- Fischer, K. (sous presse). De l'instruction civique à l'éducation civique, sociale et politique (CSPE) en République d'Irlande : une démarche d'émancipation en contexte confessionnel ?. In A.-C. Husser, & C. Amilhat (Eds.), *L'enseignement moral et civique : enjeux épistémologiques, institutionnels et politiques d'un curriculum précaire*. Lyon : ENS Éditions.
- Hannigan, A., Faas, D. & Darmody, M. (2022, 13 avril). Ethno-cultural diversity in initial teacher education courses: the case of Ireland. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061559>
- Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H., & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*, 29(5), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734>
- Irish Association of Teachers in Special Education [IATSE]. (2001, octobre). *Education for a Pluralist Society: the Direction of Intercultural Education*. Dublin: IATSE.
- Irish Human Rights and Equality Commission [IHREC]. (2023, 2 décembre). *Who we are*. <https://www.ihrec.ie/about/who-we-are/>
- Irish National Teachers' Organisation [INTO]. (1998). *The Challenge of Diversity – Education Support for Ethnic Minority Children*. Dublin: INTO.
- INTO & Equality Authority. (2004). *The Inclusive School, Proceedings of the Joint Conference of the Irish National Teachers' Organisation and the Equality Authority*. Dublin: INTO – Equality Authority.
- INTO. (2006). *Newcomer Children in the Primary Education System*. Dublin: INTO.
- Interdepartmental Working Group on the Integration of Refugees in Ireland. (1999). *Integration: a Two-Way Process, Report to the Minister for Justice, Equality and Law Reform*. Dublin: Department of Justice, Equality and Law Reform. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-01/docl_7258_632364390.pdf
- Jeffers, G., & O'Connor, U. (Eds.). (2008). *Education for Citizenship and Diversity in Irish Contexts*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Kavanagh, A.M. (2013). *Emerging Models of Intercultural Education in Primary Schools: A Critical Case Study Analysis*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Saint Patrick's College, Dublin City University.

- Lynch, K., Grummell, B., & Devine, D. (2012). *New Managerialism in Education: commercialization, carelessness and gender*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Midwest Migrant Community Network. (2023, 2 décembre). *About Us*.
<https://www.mmcnireland.com/about>
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2005a). *Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for Schools*. Dublin: NCCA & Department of Education and Science.
- NCCA. (2005b). *Civic, Social and Political Education, Junior Certificate – Guidelines for Teachers*. Dublin: NCCA & DES.
https://curriculumonline.ie/getmedia/e8fa4202-3e32-414a-bde3-955012278365/JC-SEC04_CSPE_Guidelines.pdf
- NCCA. (2006). *Intercultural Education in the Post-Primary School – Guidelines for Schools*. Dublin: NCCA & DES.
- NCCA. (2021). *Short Course! Civic, Social and Political Education (CSPE) – Specification for Junior Cycle*. Dublin: DES & NCCA.
<https://curriculumonline.ie/getmedia/4370bb23-00a0-4a72-8463-d935065de268/NCCA-JC-Short-Course-CSPE.pdf>
- Neville, C. (2023, 16 mars). Developing critical decolonial awareness and reflection in language teachers at post-primary level: empowering student language teachers as agents of change. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2185274>
- Post-Primary Languages Ireland. (2023, 3 décembre). *Developing a plurilingual school environment*. <https://ppli.ie/developing-a-plurilingual-school-environment/>
- Sautereau, A., & Faas, D. (2023). Comparing national identity discourses in history, geography and civic education curricula: The case of France and Ireland. *European Educational Research Journal*, 22(4), 555-571.
- Waldron, F. (2004). Making the Irish: Identity and Citizenship in the Primary Curriculum. In C. Sugrue (Ed.), *Curriculum and Ideology – Irish Experiences, International Perspectives* (pp. 209-237). Dublin: The Liffey Press.
- West Cork Education Support Centre. (2023, 3 décembre). *Diversity and Intercultural Education Network Launch, 25 March 2023*. <https://www.westcorkeducationcentre.ie/face-to-face-courses/2153-wcspr23142-diversity-and-intercultural-education-network-launch-in-mary-immaculate-college.html>
- Whitaker, T. (2013). Reflecting on Teaching Interculturalism and Diversity to Teachers in First and Second Level Education in Ireland. *Research Conference Journal*, 3, 127-131. https://www.otb.ie/images/Dr._Teresa_Whitaker_paper.pdf

