

**L'APPROCHE INTERCULTURELLE
POUR TRAITER LA DIVERSITÉ EN MILIEU SCOLAIRE :
OÙ EN EST-ON EN FRANCE ET EN ANGLETERRE ?**

ESPE D'AQUITAINE – Nouvelle Université de Bordeaux

Master « Pratiques et Ingénierie de la Formation »

Spécialité « Pilotage de Projets Educatifs au Local et à l'International »

Année Scolaire 2013-2014

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 2

Soutenu par Charlotte DOUTRELOUX

Septembre 2014

Commission de soutenance :

Christophe MIQUEU, Directeur de mémoire

Michèle CATROUX, Membre de la commission

***« Ni anecdotique, ni patchwork de traits culturels, ni réductrice,
l'interculturalité se doit d'être plutôt une attitude d'esprit,
un comportement, un fil conducteur de la pensée,
une grille d'analyse qui permettrait d'observer les symboles
et les codes d'une société et parallèlement d'insister sur
leur imbrication et leur cohérence ».***

J. GABRY (1985)

***« Il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse.
L'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences,
mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique
des sociétés contemporaines »***

J. DELORS (1995)

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier Mme CATROUX (responsable du projet TTIMS et enseignant-chercheur à l'ESPE d'Aquitaine) pour l'opportunité qu'elle m'a offerte de participer au projet européen TTIMS et pour sa confiance tout au long de ce stage.

Mes remerciements vont ensuite à Mr MIQUEU pour la possibilité qu'il m'a donnée d'intégrer le Master PIPELI et de mieux cerner mes attentes quant à mon futur professionnel.

Merci également aux professeurs co-responsables du projet TTIMS, ainsi qu'à tous ses participants. En Angleterre tout d'abord, où ils ont su me montrer en toute simplicité, leur propre façon d'enseigner tout en incluant la diversité et me guider pour faciliter mon intégration au sein de leurs établissements. Tout comme à Bordeaux, où ils ont fait en sorte que la bonne humeur, la dynamique de groupe et la motivation pour réussir soient réunies tout au long de l'expérience.

Ensuite, j'adresse toute ma gratitude et ma reconnaissance à mes parents qui ont su m'offrir une éducation basée sur l'ouverture d'esprit, la curiosité du monde, et la bienveillance envers autrui. Sans leur soutien indéfectible et leur confiance, ma scolarité n'aurait pas été aussi riche en expériences et en succès.

Enfin, j'aimerais remercier l'ensemble de ma famille et de mes amis, autres éléments-clés de mon énergie et de ma motivation pour progresser tout au long de ce travail, et avancer de manière plus générale dans la vie, avec ambition et humilité.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	6
INTRODUCTION	7
I. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET CONTEXTES DÉMOGRAPHIQUES RESPECTIFS DE LA FRANCE ET DE L'ANGLETERRE....	10
A- Définition du cadre conceptuel relatif à l'éducation interculturelle.....	10
1) Les notions-clés relatives au concept d'éducation interculturelle.....	10
2) Le concept de l'éducation interculturelle et les concepts associés.....	12
B- L'influence des phénomènes migratoires sur le besoin naissant d'une éducation interculturelle en France et en Angleterre.....	15
1) L'évolution et les effets des mouvements migratoires vers la France depuis les années 1970.....	15
2) L'évolution et les effets des mouvements migratoires vers l'Angleterre depuis les années 1970.....	18
II. CADRE PRATIQUE POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS LES ESPACE SCOLAIRES FRANÇAIS ET ANGLAIS.....	22
A- Les prémices de la scolarisation des enfants primo-arrivants en France et en Angleterre.....	22
1) La mise en place de la scolarisation des enfants primo-arrivants en France.....	22
2) La mise en place de la scolarisation des enfants primo-arrivants en Angleterre..	26
3) Les éléments de différence sur la prise en charge des enfants primo-arrivants dans les espaces scolaires français et anglais.....	29
B- Les évolutions du cadre pratique pour l'éducation interculturelle depuis les années 1970 en France et en Angleterre.....	31
1) L'évolution des contextes politique et éducatif français et ses effets sur la pratique.....	32

2) L'évolution des contextes politique et éducatif anglais et ses effets sur la pratique.....	37
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

III. LES NOUVELLES PERSPECTIVES ET LES LIMITES DU CONCEPT..... 43

A- Avec quels outils et pédagogies peut-on adopter une approche interculturelle en classe ? Quid de la formation de base des enseignants en France et en Angleterre ? 43

1) Aperçu sur certains outils et pédagogies reconnues en Europe.....	43
----------------------------------------------------------------------	----

2) La formation de base proposée pour les enseignants français et anglais.....	45
--------------------------------------------------------------------------------	----

B- L'intérêt du projet européen TTIMS et retour sur mon expérience en tant que participante..... 51

1) Origine et descriptif du projet TTIMS.....	51
-----------------------------------------------	----

2) Déroulement du projet TTIMS.....	52
-------------------------------------	----

3) Retour personnel sur le stage et aboutissement du projet sur un outil concret d'aide au traitement de la diversité en classe.....	56
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

C- Synthèse de l'intérêt d'une approche interculturelle à l'école et limites du concept pour la France..... 56

1) Synthèse de l'intérêt d'une approche interculturelle en éducation.....	56
---------------------------------------------------------------------------	----

2) Limites du concept de l'éducation interculturelle pour la France.....	57
--------------------------------------------------------------------------	----

CONCLUSION	59
-------------------------	-----------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	63
-----------------------------------------	-----------

RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES.....	65
--------------------------------------	-----------

ANNEXES.....	67
---------------------	-----------

SIGLES ET ABREVIATIONS

- **BOEN** : Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- **CASNAV** : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage
- **CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- **CEFISEM** : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
- **EAL** : English as an Additional Language
- **ELCO** : Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine
- **ENA** : Elève Nouvellement Arrivé
- **ENAF** : Elève Nouvellement Arrivé en France
- **ESPE** : Etablissement Supérieur du Professorat des Ecoles
- **FLE** : Français Langue Etrangère
- **FLM** : Français Langue Maternelle
- **FLS** : Français Langue Seconde
- **TTIMS** : Teachers Training in Multicultural Settings
- **UPE2A** : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

INTRODUCTION

La diversité, au sens large est une caractéristique inhérente à toute société. Les différences qu'elles soient identitaires, culturelles, religieuses, etc... nécessitent des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement, sous peine de dégénérer sous forme de conflits, de violences et d'atteintes aux droits de l'Homme.

Le choix de la comparaison entre la France et l'Angleterre pour cette étude s'est fait de par l'occasion qui m'a été donnée d'effectuer un stage sur le terrain, dans des établissements secondaires anglais, à Oxford plus précisément. L'Angleterre est également un pays particulièrement réputé pour sa richesse culturelle et sa tolérance vis-à-vis des différences, chose qui se reflète sensiblement dans son système éducatif. De plus, j'ai toujours été intriguée par l'assemblage des différentes cultures au sein d'une société et par la manière d'apprendre à vivre ensemble dans un climat de paix avec des systèmes de valeurs et de normes infiniment variés.

Parallèlement en France, la question de « l'étranger », des « particularismes culturels », de « l'identité nationale » ont toujours été au cœur de vifs débats et sont même parfois considérés comme tabous pour certains. Ce mémoire n'a pas pour objectif de prendre position et de détenir la vérité sur ces thématiques, il vise davantage à observer la manière dont est appréhendée la diversité culturelle au sein de notre pays, et de comparer cela avec notre expérience anglaise. Pour se faire, et puisque c'est le cadre de l'école qui nous intéresse, nous allons tenter de voir comment est-ce qu'un concept tel que celui de l'éducation interculturelle, peut avoir des effets sur la diversité et peut-être, dans l'idéal, faire changer les mentalités.

C'est à partir des années 1970 que le Conseil de l'Europe va s'intéresser à l'éducation interculturelle pour les institutions européennes, dans le but de promouvoir la paix. Et c'est ensuite dans les années 1990 et 2000 que celle-ci va s'affirmer comme étant nécessaire.

Afin de comprendre la manière dont la diversité culturelle pourrait et devrait être traitée dans le cadre de nos institutions, on est en droit de se demander en quoi consiste concrètement l'adoption d'une démarche interculturelle ?

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues¹ (CECRL), il s'agirait de savoir :

- « *Comprendre les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va.* »

¹ ÉDUSCOL, Portail National des Professionnels de l'Éducation, « CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues », consultable à l'URL : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

- *Établir une relation entre sa culture et la culture de l'autre.*
- *Être ouvert à de nouvelles expériences et capable de relativiser son système de valeurs. »*

En d'autres termes, et selon Michel PAGÉ (membre du Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec) dans son étude de 1993 *Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, les approches interculturelles dans le domaine de l'éducation visent principalement trois objectifs :

« (1) *Reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ;*
 (2) *Contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ;*
 (3) *Contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses*² ; »

Les approches interculturelles dans la forme scolaire se présentent à la fois comme un enjeu pour les « minorités » et les migrants, mais pas seulement. Elle concerne tout aussi bien l'ensemble des élèves qui peuvent en bénéficier. En outre, elles représentent un défi majeur pour les autorités éducatives chargées de les promouvoir.

La présente étude vise à explorer les mises en place de l'éducation interculturelle avec une approche historique dans un premier temps, puis dans le cadre pratique des contextes actuels de la France et de l'Angleterre.

A noter que l'éducation interculturelle - à proprement parler - peut recouvrir de nombreuses thématiques. Et dans la pratique elle n'est pas toujours mentionnée en tant que telle. On retrouve notamment d'autres dénominations, comme celles de :

- l'éducation multiculturelle
- l'éducation à la citoyenneté
- l'éducation à la démocratie
- l'éducation antiraciste
- l'apprentissage du « vivre ensemble ».

Notamment dans le cadre du contexte éducatif britannique, pendant longtemps l'expression d'« éducation multiculturelle » a été préférée, sous l'influence du choix de leur modèle de gestion de la diversité. Mais aujourd'hui, les chercheurs semblent s'accorder sur le fait que l'expression « éducation interculturelle » s'impose comme la désignation la plus adéquate pour les approches en éducation.

Par ailleurs, lorsque l'on s'intéresse à la prise en compte de la diversité culturelle dans l'espace scolaire, de nombreuses différences apparaissent quant à la manière de l'organiser. En effet, une certaine logique d'égalité au sein du public concerné doit être conservée et ce, malgré les différences observées.

² M. PAGÉ, « Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques », 2003

Afin d'explorer au mieux la façon dont est abordée l'interculturalité dans le domaine de l'éducation en France et en Angleterre et les pistes qui seraient propices à son développement, nous présenterons dans un premier chapitre, le contexte théorique relatif à l'éducation interculturelle, en définissant les différentes notions et concepts directement en lien avec le thème étudié. Puis, nous ferons un focus sur l'historique des flux migratoires vécus par les deux territoires pour expliquer d'où peut provenir ce besoin de la prise en compte de la diversité culturelle en éducation depuis les années 1970.

Dans un second chapitre, nous nous pencherons sur le cadre pratique actuel pour une éducation interculturelle dans les espaces scolaires français et anglais, où nous verrons la façon dont la scolarisation des enfants primo-arrivants a été orchestrée à ses débuts, et les éléments de différence vis-à-vis de cette prise en charge entre la France et l'Angleterre. Ensuite, en nous référant aux textes officiels et aux politiques éducatives mises en place, nous étudierons l'évolution des contextes politiques et éducatifs des deux pays, avec leurs effets sur la pratique.

Enfin, dans un troisième et dernier chapitre, nous donnerons un aperçu de quelques outils et pédagogies connus en Europe pour une approche interculturelle en éducation, tout en nous intéressant à la question de la formation de base des enseignants en France et en Angleterre. Après quoi nous présenterons l'intérêt du projet européen TTIMS (*Teachers Training in Multicultural Settings*) et ce sur quoi il a abouti. Pour enfin, faire la synthèse de l'intérêt d'une éducation interculturelle en éducation et de ses limites au sein de l'espace scolaire français.

I. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

A- Définition du cadre conceptuel relatif à l'éducation interculturelle

1) Les notions-clés relatives au concept d'éducation interculturelle

Il nous semble fondamental, pour commencer à définir le cadre conceptuel de l'éducation interculturelle, de nous pencher sur les deux termes-clés qui sont à la base même de celle-ci, à savoir ceux d'éducation et de culture. Ces deux mots peuvent recouvrir des champs variés et selon la définition choisie, ils n'ont pas forcément le même sens. Nous tenterons alors d'en saisir une définition relativement claire et complète, afin qu'elle soit en adéquation pour la suite de ce travail.

Tout d'abord en ce qui concerne l'éducation, la définition de Claude CLANET, (professeur de psychologie de l'éducation) nous a semblé convenir à l'idée que l'on peut se faire du principe fondateur de l'éducation. Selon lui, il s'agirait d'une « *action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune, en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci, et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre* » (1993). Le terme qui retient notre attention dans cette définition est avant tout celui d'« *intégration* ». En effet, pour C. CLANET il ne pourrait y avoir adaptation, inclusion d'un individu dans un groupe, sans une éducation première allant dans ce sens. Cette éducation serait alors menée par une personne adulte, porteuse d'expérience et de vécu, et l'objectif au cœur de cette action serait le développement du jeune dans son ensemble, que ce soit d'un point de vue mental ou d'un point de vue physique.

La notion de culture quant à elle, fait référence aux « *normes et aux valeurs partagées, aux constructions symboliques propres à chaque groupe social* », ainsi qu'aux « *rôles sociaux que les individus adoptent lors d'interactions avec d'autres individus du même groupe ou d'un groupe différent* » (LUCCHINI et RIDORÉ, 1983 ; OSLER et STARKEY, 2000 ; REY, 1997). De la même manière, la communauté culturelle évolue par les relations avec d'autres communautés culturelles, ainsi que par les relations entre les membres de cette communauté. Par conséquent, la culture est sujette à un changement continu, alimenté par des interactions constantes et ne peut donc jamais être entièrement figée. Dans le cadre qui nous intéresse, à savoir celui de l'éducation interculturelle, ce sont les interactions entre les différentes cultures, au sein d'un ensemble hétérogène donné, qui importent.

Il s'agit ensuite de préciser la notion d'éducation interculturelle dans sa globalité, afin d'obtenir une connaissance théorique utile pour l'analyse dans la suite de ce travail – notamment dans les deux parties suivantes qui traitent du concept au niveau de sa pratique, directement sur le terrain avec les enseignants. Pour se faire, définissons donc en premier lieu ce que sont l'interculturalité et l'interculturel.

L'interculturalité est définie par M.GIRAUD dans *L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux*³ et C. CLANET dans *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelle en éducation et en sciences humaines*⁴ comme « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». On remarque dans cette définition que de nombreux facteurs peuvent interagir et influencer sur le principe de l'interculturalité, tant au niveau de l'individu en lui-même, qu'au niveau du groupe auquel il appartient et aux règles qui régissent la société dans laquelle il vit.

Parallèlement, il est important de définir ce qu'est l'interculturel et de faire dès le début de cette étude, une distinction entre l'interculturel, le pluriculturel, et le multiculturel, car ces notions sont parfois confondues alors qu'elles se rapportent à des concepts différents.

L'interculturel tout d'abord, comparativement au multiculturel ou au pluriculturel, repose davantage sur la reconnaissance de la diversité que sur la juxtaposition des différences. Le « *pluri* » et le « *multi* » culturel ont tendance à plus considérer les groupes de cultures, ainsi qu'à les juxtaposer, les hiérarchiser. Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de 2003, CUQ différencie les termes d'« interculturel » et de « multiculturel », en précisant que ce dernier désigne la présence de différentes cultures sans qu'il y ait forcément une interaction entre elles. Ce serait alors une simple coexistence des cultures, un constat de celles-ci. Alors que l'interculturel lui, s'intéresse en premier lieu à l'individu et à la mise en relation des différentes cultures à partir de cet individu. C'est une démarche à part entière.

Le préfixe « *inter* » du terme interculturel indique « *une mise en relations de deux ou plusieurs éléments*⁵ ». Le multiculturalisme se présente lui comme un concept d'inspiration anglo-saxonne qui correspond à l'image du « *melting-pot* » américain (c'est-à-dire à l'image d'un « *brassage et d'une assimilation des divers éléments démographiques lors du peuplement des Etats-Unis*⁶ ») et qui reconnaît à tout individu le droit d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation.

Enfin, le Conseil de l'Europe donne une signification de l'interculturel dans le contexte des défis des changements socioculturels en 1986 : « *L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable*

³ GIRAUX M. L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux, in Identités et cultures à l'école, Migrants formation, n°102, CNDP, 51-73

⁴ C Clanet, L'interculturel, Introduction aux approches interculturelle en éducation et en sciences humaines, Toulouse : Presses universitaires du Mirail (interculturels), 2 ed. (1993)

⁵ Abdallah-Pretceille, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, 3e édition

⁶ Dictionnaire Le Petit Robert

solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde⁷ ». Une définition ambitieuse donc, mais qui pose un cadre global et précis à la fois de ce que pourrait donner l'imbrication de l'interculturalité dans l'espace scolaire.

2) Le concept de l'éducation interculturelle et les concepts associés

La raison pour laquelle nous nous attardons ainsi sur la définition des notions et des concepts relatifs à l'éducation interculturelle est que l'approche en elle-même est un phénomène relativement complexe, faisant appel à un certain nombre de références. Ayant déjà été explorée par un grand nombre de chercheurs, cela nous permet de sélectionner les travaux que nous considérons comme les plus aboutis sur la question, afin de mener au mieux cette étude. Aussi, il nous semble judicieux de poser des bases théoriques claires afin de pouvoir en constater l'efficacité et les carences dans la pratique.

Pour rentrer à présent dans le vif du sujet et se focaliser sur le principe de l'interculturel dans l'espace scolaire, nous pourrions définir l'éducation interculturelle comme : *« l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé, ou plus généralement une école, dans le but d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes⁸ »* (J. KERZIL et G. VINSONNEAU). Ceci est une définition relativement ciblée dans le sens où elle s'adresse directement à l'école et à son personnel enseignant.

Pour autant, d'autres auteurs ont proposé des définitions peut-être plus générales à tendance universaliste, comme C. CAMILLERI (professeur à la Sorbonne et spécialiste en psychologie culturelle) qui dit que : *« cette éducation vise un projet dialectique : assurer le respect des différences mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement »* (1990, p.40).

L'interculturel, une fois inclus pleinement dans l'éducation, serait alors de façon plus complète et généraliste *« une option visant au sein de l'espace scolaire à une préparation psychologique, intellectuelle et morale des enfants, au vécu quotidien de la diversité, à l'ouverture et à l'altérité, indispensable à la construction d'une société globale gérant harmonieusement la pluralité de ses composantes »*, comme nous l'explique A. FLYE SAINTE MARIE (1993, p.2). Dans cette définition l'interculturel à l'école n'est considéré que comme une option, probablement à tort, car selon nous il ne doit pas être un simple « bonus » ou quelque chose de facultatif dans nos sociétés. Mais dans sa finalité, cela correspond bien à ce à quoi l'éducation interculturelle à l'école pourrait prétendre.

⁷ Conseil de l'Europe, 1986, L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg

⁸ KERZIL, J., VINSONNEAU, G., l'interculturel - Principes et réalités à l'école, Pdic, Sides, 2004, p. 45.

Dans son article intitulé *Insertion des immigrés et dynamique des différences. Réflexions autour d'une expérience de formations interculturelles*, B. LORREYTE (1984, p.8) nous signale enfin qu'« *il ne s'agit point seulement de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi et peut-être surtout, des codes, des valeurs et des normes étroitement tributaires d'un milieu socio-culturel donné* » [...] « *nous voici conduits à réfléchir sur les aspects symboliques et ritualisés des actes éducatifs dans une aire culturelle donnée* ». Visiblement, l'auteur remet en cause dans cette citation, la pratique actuelle de l'approche interculturelle en éducation, et cela va être intéressant pour la suite de notre travail, car nous tenterons de voir, plus concrètement, sur quoi peuvent reposer ces revendications.

Pour conclure sur la tentative d'encadrement de ce concept, nous aimerions faire référence aux travaux de Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, historienne de formation et professeure à l'Université de Paris VIII en sciences de l'éducation et en français langue étrangère à l'Université de Paris III, qui aborde la question de l'éducation interculturelle en insistant sur les quatre points suivants :

- « *La plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ;*
- *Chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ;*
- *Le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;*
- *Il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multicultural en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées⁹ »*

À travers ces quatre points fondamentaux, nous retrouvons le contexte interculturel dans lequel se trouve notre société actuelle, ainsi que les enjeux que cela soulève quant au respect de la différence, l'ouverture sur l'autre, et la tolérance - avec en amont la nécessité d'un travail sur soi et ses propres représentations.

Pour continuer dans la définition et l'explication de concepts, nous aimerions nous intéresser au principe du **relativisme culturel**, que nous jugeons directement en lien avec la pratique de l'éducation interculturelle puisqu'il s'intéresse de près à la façon dont est traitée la différence, et plus particulièrement au niveau de la culture. Le relativisme culturel est la thèse selon laquelle les croyances et les activités mentales d'un individu sont relatives à la culture à laquelle il appartient. Dans sa version plus radicale, on considère que la diversité culturelle impose que les actions et les croyances d'un individu ne doivent être comprises et analysées que du point de vue de sa culture. En d'autres termes, G. VINSONNEAU (2000, p.65) déclare que : « *la perspective du relativisme culturel postule que tout jugement de valeur est relatif au cadre culturel au sein duquel il a été produit* ».

⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE M, « L'éducation interculturelle, Paris, PUF, 1999, p.81,

Ainsi, les jugements dépendraient des normes en vigueur dans la société de l'individu en question, qui elles-mêmes varieraient selon les groupes, et donc les cultures. Cette thèse a pour finalité de condamner l'ethnocentrisme et la hiérarchisation des cultures, puisqu'elle vise à considérer que toutes les cultures sont valables de manière égale malgré leurs différences profondes et leur diversité. Selon le dictionnaire *Larousse*, l'ethnocentrisme représente la « *tendance à privilégier les normes et valeurs de sa propre société pour analyser les autres sociétés* ». Or, dans une approche interculturelle et éducative, cela n'est pas concevable pour traiter au mieux la diversité et s'inscrire dans un principe d'altérité.

Enfin, le concept qui va réellement être au cœur de notre étude dans ce mémoire et qui se trouve être au commencement du projet européen TTIMS, est celui de l'**inclusive teaching**, qui se définit comme « *la façon dont la pédagogie, les programmes scolaires et les évaluations sont élaborés et effectués de manière à ce que les étudiants s'approprient leur apprentissage, dans le but qu'il soit le plus cohérent et le plus significatif possible et accessible à l'ensemble d'entre eux. Ce concept considère que chaque individu, avec ses différences propres, est la source même de la diversité – diversité qui peut enrichir la vie et l'apprentissage de tout un chacun*¹⁰ ».

Selon l'UNESCO, il s'agirait d'un « *processus de renforcement de la capacité du système éducatif dans le but d'atteindre l'ensemble des apprenants. Aussi, et en tant que principe de base, il devrait guider toutes les politiques et pratiques éducatives, en se basant sur le fait que l'éducation est un droit humain fondamental, ainsi que la fondation-même d'une société plus juste et plus équitable*¹¹ ».

L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire. Ainsi que par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein-même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que « *le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants*¹² ».

Maintenant que nous avons fait le tour de la question en ce qui concerne le cadrage des définitions des notions-clés et des concepts relatifs à l'éducation interculturelle, nous allons être amenés à nous intéresser aux mouvements de populations qui ont engendré une recrudescence de la diversité culturelle à l'école et

¹⁰ Traduction libre de la définition de C. Hockings, professeure à l'Université de Wolverhampton, 2010.

¹¹ Traduction libre de la définition de l'Unesco, disponible à l'URL suivante :

<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=36#i>

¹² UNESCO, « Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision. », 2003, Paris, UNESCO.

les conséquences que cela a pu avoir au niveau des politiques éducatives, en France tout d'abord, puis en Angleterre.

B- L'influence des phénomènes migratoires sur le besoin naissant d'une éducation interculturelle en France et en Angleterre

Durant la deuxième partie du vingtième siècle, la fin du colonialisme et le maintien du sous-développement vont accentuer les flux migratoires des pays pauvres vers les pays riches. Ainsi, l'hétérogénéité ethnique et culturelle déjà présente aux États-Unis, (au Canada ou en Australie), va se généraliser dans la plupart des pays européens. Aussi, la question de la reconnaissance du pluralisme culturel va se poser, parallèlement avec celle de l'intégration des immigrants.

Alors que les pays anglo-saxons (Angleterre, États-Unis, Canada, Australie) vont reconnaître officiellement ce pluralisme comme quelque chose de constitutif à la nation, le modèle républicain français, lui, va davantage traiter l'immigration comme une question sociale.

1) L'évolution et les effets des mouvements migratoires vers la France depuis les années 1970

Jusqu'à dans les années 1950, la France a connu des flux migratoires mesurés issus des pays voisins. Cette immigration de proximité a notamment permis à notre pays de se peupler. Mais depuis les années 1960-1970, l'immigration a changé de nature, au plan quantitatif comme en ce qui concerne les pays d'origine. De phénomène qualifié de « marginal » ou encore de « temporaire » par la plupart des politiques et des élites parlementaires, l'immigration est en réalité devenue un fait durable dans notre société. C'est ce changement de nature qui ne semble pas avoir été pris en compte et nous conduit aujourd'hui à nous interroger sur la capacité d'intégration des populations issues de l'immigration.

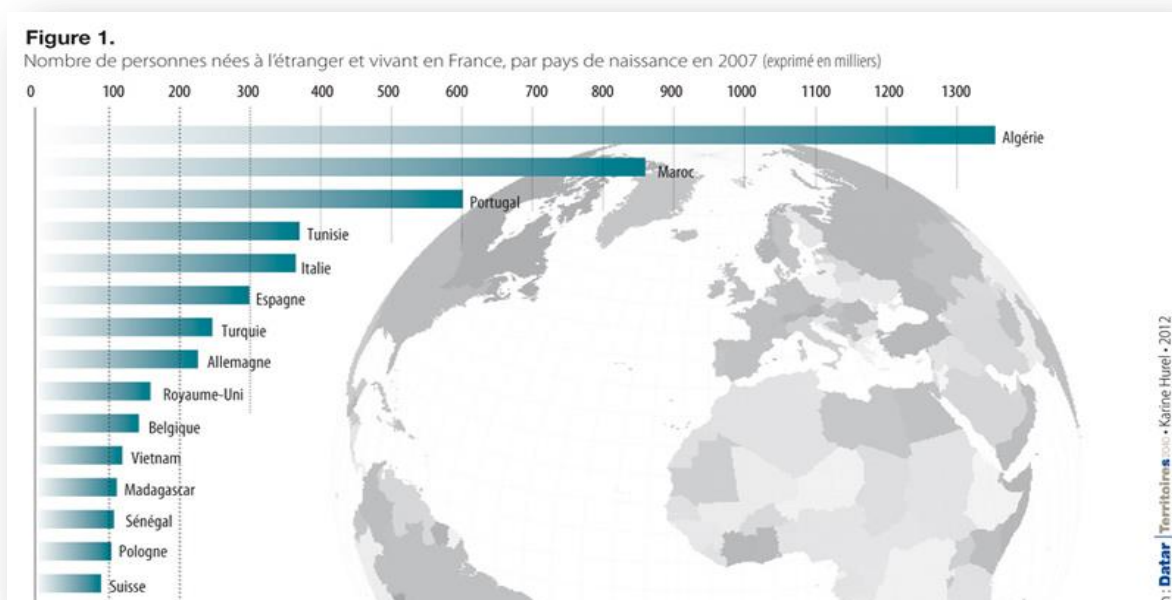
Parallèlement, l'école française a accueilli un moins grand nombre d'enfants issus de l'immigration ces vingt dernières années, mais le nombre de primo-arrivants est toujours en augmentation. C'est pourquoi ce thème reste un thème d'actualité, car les difficultés d'intégration et d'échec scolaire concernent des élèves toujours plus nombreux.

Afin de saisir plus précisément le phénomène d'augmentation des primo-arrivants en France et dans nos écoles, Catherine DE WENDEN (politologue, juriste et directrice de recherche au CNRS) nous explique dans son article intitulé : « France et flux migratoires internationaux » que : « *depuis 1974, l'immigration de travail salarié est interrompue, dans un contexte de crise économique et de tensions raciales. Mais le regroupement familial est rétabli à partir de 1976. L'immigration s'installe, car les allers-retours des années de croissance ne sont plus possibles juridiquement. On assiste à une féminisation progressive des migrations qui auparavant était essentiellement constituée d'hommes jeunes, d'origine rurale, non ou peu scolarisés.*

De plus en plus de migrants viennent désormais du sud, d'Afrique subsaharienne (Mali, Sénégal), et des Balkans (Yougoslaves, Turcs). La fin de la guerre du Vietnam amène aussi des réfugiés d'Asie du Sud-Est¹³ ». C. DE WENDEN poursuit dans son article en constatant que « le chiffre des entrées permanentes avoisine celui des acquisitions de la nationalité française chaque année : 104 000 entrants en 1999 pour 145 000 nouveaux Français par acquisition et environ 22 000 départs comptabilisés (Lebon, 2000), ce qui conduit à un nombre stable d'étrangers autour de 3,5 millions sur trois décennies (1980-2010) ».

Selon le dernier rapport annuel 2011 du SOPEMI (Système d'Observation Permanente des Migrations) de l'OCDE, la France comptabilisait 3,7 millions d'étrangers - dont 491 000 Portugais, 475 300 Algériens, 452 000 Marocains, 223 000 Turcs, 175 000 Italiens. En outre, une distinction est faite par les statistiques depuis le recensement complet de la population française de 1999 entre le public dit des étrangers (les Non-Français) et celui des immigrés (nés dans un autre pays que la France). Ce sur quoi rebondit C. DE WENDEN en notant que « les étrangers sont toujours inférieurs en nombre aux immigrés qui incluent aussi des Français, nés à l'étranger ou par acquisition ». Aujourd'hui, la France qui a longtemps été un des pays d'Europe où le nombre d'étrangers était le plus important - en valeur absolue (3,5 millions) et par rapport à la population - est le cinquième pays d'immigration en Europe au regard du nombre d'étrangers, après l'Allemagne (6,6 millions), l'Espagne (5,7 millions), le Royaume-Uni (4,3 millions) et l'Italie (4,2 millions).

Graphique 1 : Nombre de personnes nées à l'étranger et vivant en France, par pays de naissance (2007)



¹³ C. DE WENDEN, « France et flux migratoires internationaux », dans la revue Territoires 2040, numéro n°1 « Des facteurs de changement »

Le fait que la France soit l'un des pays d'immigration les plus anciens d'Europe soulève des problématiques pour la nation et notamment celui de l'intégration et de l'inclusion des enfants de migrants, qui doivent passer par un cadre scolaire connu pour être très normé et fortement ancré dans ses traditions, celui de l'Education Nationale. Nous verrons par la suite dans notre étude, notamment à cause de l'un des piliers de notre système républicain qu'est la laïcité, que cela va poser des points de tension et des controverses importantes dans la lutte contre les discriminations, la promotion de la cohésion sociale, et le maintien d'un cadre pacifique à l'école.

D. PAILLÉ (Président du Conseil d'administration de l'Office français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), dans un article paru pour la Revue Politique, nous explique notamment quelles sont, selon lui, les raisons des difficultés vis-à-vis de cette intégration et en quoi cela est un challenge pour notre pays : « *Un vaste défi se pose aujourd'hui à la société pour que les populations défavorisées, dont font partie les populations issues de l'immigration, déjà socialement exclues, ne le soient pas aussi scolairement. [...] Mais le modèle d'intégration « à la française » est aujourd'hui en panne pour deux raisons : la crise économique, qui ralentit l'intégration sociale de pans entiers de la population, et l'évolution trop lente des mentalités, qui interdit encore un véritable décloisonnement de la société. Il faut ajouter le « choc des cultures » qui se développe à l'échelle planétaire avec le lent déclin d'un Occident, dont les populations vieillissantes se sentent menacées dans leur identité occidentale¹⁴* ».

Cela est un point de vue assez tranché de l'évolution de notre société et du vécu des populations migrantes, certes. Toujours est-il qu'il y a une part de vrai selon nous dans ces propos, en ce qui concerne les mentalités françaises. Notamment en ce qui concerne ce « choc des cultures ». L'école française a connu des difficultés pour traiter, par exemple, la question du voile islamique dans les années 1990. Cette affaire débouchera finalement sur le vote de la loi de 2004 sur les signes religieux dans les écoles publiques. Mais depuis, les arguments s'affrontent toujours en France et il s'agit d'un débat qui brouille régulièrement les limites entre « gauche » et « droite » et qui révèle une séparation entre « républicains » (intervention de la République laïque) et « libéraux », au sens politique du terme (défense des libertés individuelles).

Selon de nombreux spécialistes, l'immigration en France, de tout temps, a davantage été considérée comme un phénomène passager auquel les politiques répondaient par le système de l'assimilation. Or, l'**assimilation** d'un point de vue humain et culturel, désigne l'action « *d'intégrer quelqu'un, une minorité à un groupe social, en lui faisant prendre les caractères de celui-ci¹⁵* ».

¹⁴ « La France et l'onde de choc des flux migratoires », Dominique Paillé, 11 avril 2012. [en ligne], consultable à l'URL : <http://www.revuepolitique.fr>

¹⁵ Définition empruntée au Dictionnaire Larousse [en ligne], consultable à l'URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/assimilation/5836?q=assimilation#5813>

Dans cette définition il est bien question d'intégrer l'individu au groupe, mais en imposant à l'autre un certain modèle, le modèle de la société qui l'accueille.

Or, l'éducation interculturelle et l'*inclusive teaching*, nos deux concepts-phares explicités précédemment, prônent davantage l'inclusion que l'intégration. Ce sont les échanges, l'interpénétration des cultures et l'enrichissement par le partage qui ont la place centrale dans ce type de pédagogie. Mais pour la France, de par son histoire et le poids de ses traditions, ainsi que l'immuabilité de ses schémas politiques et éducatifs, le chemin semble être encore bien long pour aboutir à cela. Comme l'explique d'ailleurs très clairement F. LORCERIE (Directrice de recherches au CNRS) dans un article de 2002 : « *En France l'idéologie républicaine tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave à l'égalité, surtout lorsqu'elles se manifestent dans l'espace public. D'où l'exclusion de la question de l'interculturel des instructions officielles du ministère de l'Education Nationale. Pourtant, la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un problème de justice et un problème d'identité nationale. L'éducation interculturelle est le courant pédagogique qui vise spécifiquement à relever ce défi*¹⁶ ».

2) *L'évolution et les effets des mouvements migratoires vers l'Angleterre depuis les années 1970*

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, une constante vague d'immigration de populations survient, incitée par le gouvernement britannique, alors en manque de main d'œuvre. Ces migrants proviennent notamment des anciennes colonies de l'Empire britannique, puis du Commonwealth. Un grand nombre d'Antillais vont également être appelés à rejoindre le pays, après avoir combattu pour la nation britannique.

L'apparition du multiculturalisme en Angleterre va alors trouver sa source dans le fait que le Royaume-Uni, dans un souci de se déculpabiliser de son passé colonial, va dès lors, considérer ses communautés immigrantes comme une partie intégrante de l'identité anglaise. Pour autant, il ne faut pas croire que ces immigrations massives dans les années cinquante ne vont pas provoquer des réactions au sein de l'opinion publique. En réalité, une nette montée des mouvements racistes, de la violence et des préjugés raciaux sera constatée dès lors.

Par la suite, dans les années 1970, le gouvernement va restreindre de manière importante l'immigration, mais sans pour autant la stopper. En effet, environ 83 000 immigrés en provenance du Commonwealth vont s'installer au Royaume-Uni entre 1968 et 1975, soit grâce à l'obtention d'un permis de travail, soit grâce à une permission de rejoindre leurs parents et leurs proches. Cela étant, c'est en 1972 que va survenir la vague d'immigration la plus significative de la décennie, au moment où le dictateur ougandais, le Général Idi Amin, va expulser 80 000 Asiatiques de son

¹⁶ F. LORCERIE, Revue VEI Enjeux, n°129, « Education interculturelle : Etat des lieux », Juin 2002.

pays, soit des familles entières qui avaient été accueillies lors de la période de l'Empire.

Nombre d'entre eux détenaient déjà un passeport britannique et à mesure que la crise devenait majeure dans le pays, le Royaume-Uni les a admis à raison de 28 000 personnes en deux mois. Le parlement vota cette même année une loi instituant : « *qu'un détenteur d'un passeport britannique né à l'étranger ne pouvait s'installer en Grande-Bretagne que s'il avait eu un permis de travail d'une part, et, que d'autre part, il pouvait prouver qu'un parent ou un des grands-parents était né au Royaume-Uni* ».

En pratique, cela signifiait que seuls des enfants nés dans des familles blanches dans les états de l'Empire ou des anciennes colonies pouvaient entrer en Angleterre. Autrement dit, leurs homologues noirs ne pouvaient pas le faire... Ce n'est que quelques années plus tard, en 1976, que le gouvernement va établir une Commission pour l'égalité raciale, chargée notamment de mener la lutte contre les discriminations raciales. Et c'est finalement en 2000 qu'une loi anti-discrimination est officiellement adoptée.

Aujourd'hui, le multiculturalisme au Royaume-Uni comprend diverses cultures telles que la culture indienne, africaine et caribéenne, mais aussi des *cultures invisibles*, comme celles provenant d'Irlande, d'Amérique du nord, d'Australie et de Nouvelle-Zélande (FIGUEROA, 2000).

Pour expliquer cette expression de « culture invisible », on peut se référer à ce que l'on appelle la métaphore des icebergs. Dans un guide sur la communication interculturelle du CINFO (Centre d'information, de conseil et de formation Professions de la coopération internationale) de 2007, les auteures V. SCHOEFFEL et P.THOMPSON (consultantes) expliquent notamment que « *la métaphore de l'iceberg est souvent utilisée pour parler de culture, et pour mettre en relief la différence entre la partie visible et la partie invisible de l'iceberg, la seconde partie étant nettement plus importante que la première. Cette partie invisible joue un rôle central pour la stabilité de l'iceberg*¹⁷ ».

En ce qui concerne la culture, on peut de la même manière distinguer deux pans, reposant l'un sur l'autre et étant en constante interaction. Cette interaction peut donner lieu à de simples influences, tout comme elle peut déboucher sur un lien direct de cause à effet.

La partie visible tout d'abord de cet « iceberg culturel », celle au-dessus de l'eau, peut contenir tout ce qui concerne le langage des individus, leur style vestimentaire, la nourriture, les arts, les comportements, les institutions... c'est-à-dire tout ce que l'on peut remarquer facilement chez une personne ou dans un espace donné.

¹⁷ Guide sur la Communication Interculturelle du CINFO (Centre d'information, de conseil et de formation Professions de la coopération internationale), par Véronique Schoeffel et Phyllis Thompson, 2007.

Et la partie invisible ensuite – considérée comme bien plus importante car plus profondément ancrée – peut, elle, contenir les valeurs, les normes, les croyances, l’histoire du pays... En résumé tout ce qui peut constituer un fondement et un sens pour la société en question.

L’illustration suivante nous permet de mettre en lumière cette métaphore :

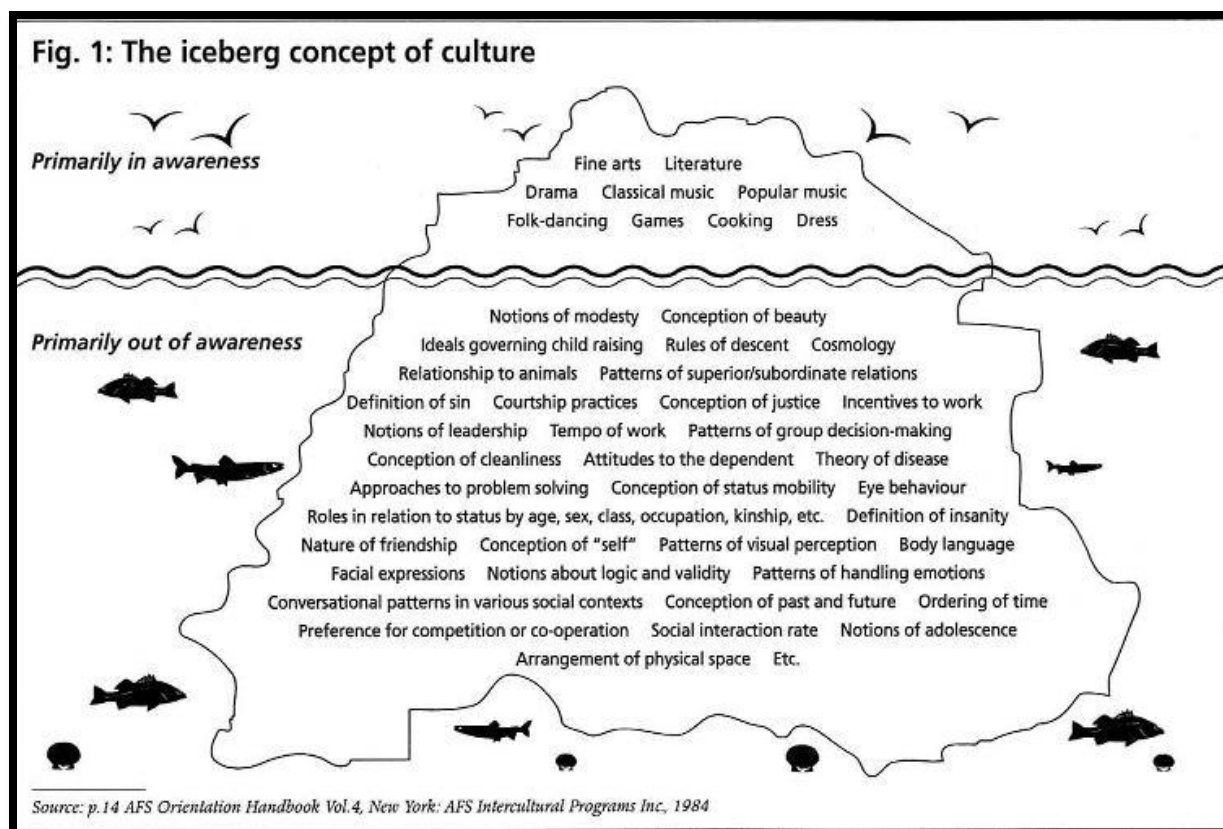


Figure 1 : Le concept de l’iceberg, pour la culture

Les auteures du guide complètent en ajoutant que « *les interactions de pouvoir, de dépendance, d’influence sont nombreuses et complexes, voire parfois contradictoires entre les deux parties de l’iceberg, et le contexte exerce lui aussi son influence. Mais l’image reste très utile pour réfléchir aux relations importantes entre les diverses composantes d’une discussion sur la culture* ».

Pour conclure sur l’évolution des phénomènes migratoires vers l’Angleterre, nous pouvons ajouter un fait statistique intéressant : « *entre 2001 et 2003, la population d’origine anglaise a diminué du fait d’un solde naturel nul et d’un déficit migratoire, alors que les populations d’origine asiatiques et africaines ont progressé grâce à un solde naturel et migratoire positif*¹⁸ » (CHALARD & DUMONT, 2007).

¹⁸ Laurent Chalard, Gérard-François Dumont (2007). « Des statistiques « ethniques » en Angleterre à la situation en France ». Population et Avenir. N°681. Janvier-Février 2007.

Cela démontre qu'encore récemment, si la population anglaise continue de croître, ce n'est pas du fait du solde naturel des « anglais d'origine anglaise » mais bien des personnes issues de l'immigration.

Au Royaume-Uni, recenser les populations par leur « groupe ethnique », leur langue maternelle ou leur religion est légal. Ces données ont permis au centre de recherches anglais « Policy Exchange » de dresser un portrait du Royaume-Uni d'aujourd'hui, dans une note parue en mai 2014.

Ses auteurs R. SUNAK et S. RAJESWARAN écrivent que « *selon les chiffres du dernier recensement, les non-blancs ont dépassé en nombre les blancs à Londres dans tous les groupes de population de moins de 20 ans* ». Ils soulignent aussi que « *déjà, sur les dix dernières années, la population blanche est restée environ au même niveau (autour de 50 millions), quand la population des minorités ethniques doublait de taille* ».

De manière générale en Europe, selon les tendances pour l'avenir observées par les spécialistes, les mouvements migratoires internationaux ne devraient pas ralentir. De nombreux facteurs pousseraient en effet les populations à se déplacer et une partie d'entre eux sont notamment explicités dans un rapport de la cellule gouvernementale française de la DATAR (Délégation interministérielle à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale) qui nous explique que : « *À l'échelle mondiale, les flux migratoires vont se poursuivre car les facteurs de mobilité continuent à persister et sont loin de disparaître, bien au contraire : généralisation de la détention de passeports, imaginaire migratoire entretenu par l'information, absence d'espoir lié à des régimes non démocratiques, économie du passage, réseaux transnationaux, crises politiques et environnementales, démographie et pauvreté [...]. L'Europe est devenue l'une des plus grandes régions du monde, recevant plus de flux d'entrées légales annuelles que le reste du monde car elle est accessible géographiquement, liée à de nombreuses régions par un passé historique, colonial, linguistique, reliée par de nombreux médias aux régions reculées où elle alimente un puissant imaginaire¹⁹* ».

¹⁹ Extrait du programme de la DATAR de 2010 : « *Territoires 2040, aménager le changement* », [en ligne], consultable sur l'URL : <http://territoires2040.datar.gouv.fr/spip.php?article212>

II. CADRE PRATIQUE POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS L'ESPACE SCOLAIRE FRANÇAIS ET ANGLAIS

Dans un contexte donné, porteurs de cultures diverses, « *les approches interculturelles en éducation sont à la base de l'acquisition et de l'apprentissage de la capacité à nouer des relations harmonieuses dans un cadre pacifique*²⁰ ».

Or, nous pouvons nous demander si cette affirmation relève d'une simple définition d'intention, ou bien si dans la pratique concrète des enseignants, il existe véritablement des outils et des pédagogies adaptés à une telle ambition didactique.

Aussi, il nous semble primordial d'étudier plus en détail le contenu de la formation des professeurs français et anglais, pour voir si une place est donnée à l'interculturel et si oui, l'importance de celle-ci.

Dans cette seconde partie de notre étude, nous tenterons donc de décoder ce que donne l'approche interculturelle en éducation dans la praxie, et par le biais de quels outils.

A- Les prémices de la scolarisation des enfants primo-arrivants en France et en Angleterre

Un cadre théorique international va être posé en 1978 par la Déclaration de l'UNESCO sur la race et les préjugés raciaux, consacrant le droit à la différence pour tous les êtres humains (article 1) ainsi que la lutte contre le racisme (articles 5 et 6). En lien avec l'ensemble de ces principes, l'article 29 (paragraphe 1c) de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 indique la finalité de l'éducation avec un rapport très prononcé à l'éducation interculturelle²¹.

Dans le but de comprendre, pour la suite de notre étude, la visée actuelle de l'éducation interculturelle pour les praticiens, en France et en Angleterre, il nous paraît évident de rechercher en amont comment ont été scolarisés les enfants issus de ces phénomènes de migration. En effet, ces jeunes étant porteurs d'une culture différente de la culture majoritaire existant au sein de l'espace scolaire et dans la société en général, cela va poser différents enjeux et défis pour nos deux pays-cibles, notamment du fait de leurs systèmes politiques et de leurs contextes historiques différents. Ensuite, nous tenterons de distinguer les différences théoriques identifiables dans les textes officiels et les politiques éducatives de ces deux pays.

1) La mise en place de la scolarisation des enfants primo-arrivants en France

²⁰ Olivier Meunier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 6 octobre 2008 : <http://socio-logos.revues.org/1962>

²¹ L'article 29 paragraphe 1. c) CDE stipule que l'éducation de l'enfant doit viser à : « (...) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ».

D'un point de vue historique rapide, on peut distinguer trois grands moments du traitement de l'interculturalité par l'école française. En premier lieu, nous allons nous intéresser au poids des traditions et du principe de la laïcité pesant sur le tandem école-immigration, et cette longue période où l'éducation interculturelle a clairement été mise à l'écart des préoccupations premières du pays. Puis, nous verrons plus en détail les dispositifs qui ont été mis en place durant les Trente Glorieuses. Enfin, nous verrons ce qui a été entrepris dans les années quatre-vingt.

En France, l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus, le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi de 1901). L'école française est donc traditionnellement assimilationniste, son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de « *mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation* » (OBIN & OBIN-COULON, 1999, p. 108). Chaque enfant doit alors laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la citoyenneté et à *l'universel*, dans un but global d'uniformisation.

En effet, l'école a longtemps été au centre de la construction de l'identité nationale républicaine, car l'intégration, pour la France, constitue le moyen d'assurer la cohésion sociale de la nation en tant qu'entité collective. Cette fonction d'intégration par l'institution scolaire a été possible du fait que la législation ne reconnaît les individus qu'en fonction de leur relation avec l'État, ce qui écarte d'emblée quelconques groupes culturels, communautés ou minorités. Cela est d'ailleurs repris par Olivier MEUNIER (Professeur des Universités en sociologie et chercheur pour L'ENS Lyon) : « *Cette tradition historique repose sur le principe d'égalité des citoyens face à l'État et considère l'identique comme le meilleur moyen pour y aboutir. Elle se présente comme une entrave à toute tentative, qu'elle soit différentialiste ou qu'elle vise à élaborer un autre modèle. Les singularités culturelles ne sont donc pas prises en compte au nom de cette idéologie républicaine*²² ».

Par la suite, durant les Trente Glorieuses, l'objectif premier de l'Education Nationale s'est porté sur l'insertion professionnelle et le mérite scolaire. Le gouvernement français tenta de mettre en place des politiques pour que les élèves accèdent le plus facilement possible à l'emploi.

Parallèlement, au début des années 1970, les chercheurs et les enseignants, ont commencé à prendre en compte l'interculturel et les problématiques liées à ce concept, avec la montée des flux migratoires, comme nous avons pu le voir précédemment. Cependant, au niveau des textes de loi et de l'institutionnalisation réelle des pratiques au niveau national, il faudra encore attendre quelques années.

²² Olivier Meunier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 6 octobre 2008 : <http://socio-logos.revues.org/1962>

Plusieurs dispositifs ont été mis en place en France pour accueillir les enfants issus de l'immigration et les primo-arrivants. Cela s'est fait par le biais de trois types de classes spécifiques :

- Les **CLIN** (Classes d'Intégration), réservées au premier degré. Il s'agissait de groupes d'élèves restreints, de 15 élèves maximum, qui avaient pour but de les préparer à entrer ensuite dans les cours « ordinaires ».
- Les **CRI** (Cours de Rattrapage Intégré), réservés également au premier degré. Il s'agissait de modules de français essentiellement, ajouté à l'emploi du temps normal de l'élève, pour qu'il rattrape son retard au niveau de la langue parlée à l'école.
- Les **CLAD** (Classes d'Adaptation), réservées à l'enseignement secondaire. Le fonctionnement de ces classes pouvait varier selon les établissements. Il s'agissait soit de cours de français supplémentaires, soit d'un enseignant unique pour toutes les matières de l'élève en question, soit de la mise en place d'un module de FLE (français langue étrangère) commun à tous les enfants de migrants ou primo-arrivants dispersés dans différentes classes « ordinaires ».

Le but premier de ces dispositifs était clair : il fallait acquérir la langue française au plus vite et parallèlement respecter la politique d'égalité des chances à l'école. Mais le problème était qu'au niveau de l'intégration effective des élèves en question, beaucoup d'enseignants l'ont vite jugée tardive ou mal préparée, et on a vu apparaître un courant de dénonciation de ces classes, qui selon M. ABDALLAH PRETCEILLE, ne servaient qu'à « *pallier des insuffisances du développement attribuées à l'environnement* ».

À partir de la crise économique de 1974 dont la conséquence est l'arrêt de l'immigration de la main-d'œuvre, il est davantage question de favoriser, par de nouvelles mesures, le retour au pays d'origine de ces jeunes. Mais nous allons voir que ces mesures n'ont pas donné lieu aux résultats escomptés. Le nouveau dispositif intitulé *ELCO* (Enseignements de la Langue et de la Culture d'Origine) se base sur un accord entre la France et le pays d'origine de l'élève, et emploie des enseignants originaires du pays natal des élèves. Il s'agit de permettre la réintégration de l'enfant en cas de retour dans son pays d'origine. Pour certains auteurs comme C. CLANET (1993, p.55), c'est « *la première fois que la pluriculturalité est officiellement reconnue à l'intérieur de l'école* » et que « *l'hétérogénéité culturelle est acceptée voire recherchée* ».

Le fait que l'on introduise une distinction entre les élèves constituait une révolution au sein de l'école laïque, fondamentalement opposée à toute démarcation. Pour d'autres, comme F. LORCERIE (in LORREYTE, 1989, p. 96), le constat est plus nuancé, voire pessimiste. Selon elle, on a introduit dans la réglementation scolaire française « *un découpage que l'on peut appeler « ethnique » du public scolaire, par l'identification explicite de l'appartenance nationale des parents des élèves, bloquée sur la référence à une culture « étrangère » et sur la possession présumée d'une langue étrangère* ».

Les trois objectifs principaux de ce dispositif étaient de permettre à l'enfant de rester en contact avec son milieu familial et social d'une part, de l'aider à se situer vis-à-vis de son origine, et d'acquérir un meilleur équilibre psycho-affectif. Or, rapidement deux aspects vont orienter la remise en cause des *ELCO*.

D'un point de vue économique d'abord, avec la crise de l'emploi, cette politique était vue comme une incitation pour ces personnes à retourner dans leur pays d'origine. D'un point de vue psychologique ensuite, il s'est avéré être plus compliqué que prévu pour les enfants de concilier leur culture familiale et scolaire, et donc de manière plus générale de construire leur propre identité. De plus, l'évolution du public des *ELCO* est telle, qu'à partir des années 1990, on constate que les élèves de ces classes n'appartiennent plus à la même génération de migrants que leurs prédécesseurs. On finirait donc par leur imposer une culture qui n'est plus forcément la leur.

L'approche interculturelle en éducation, à ce moment-là de l'histoire, relève donc principalement de l'essentialisme. Les cultures d'origine sont en quelque sorte considérées comme des ensembles symboliques clos, sensés correspondre à ceux des élèves migrants et à leur famille. Mais ce n'est qu'en 2003 que le rapport *STASI* (du nom de Bernard STASI, médiateur de la République de 1998 à 2004) – et sur lequel nous reviendrons par la suite - mettra officiellement en lumière la logique quelque peu communautariste de ce dispositif.

Entre temps, à partir de 1975, des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (**CEFISEM**) sont créés, et aident prioritairement les enseignants et les équipes éducatives à préparer l'accueil des primo-arrivants - ces centres ont par la suite été rebaptisés **CASNAV** (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage).

Suite à la mise en place des CEFISEM, puis des CASNAV en France, une certaine institutionnalisation des pratiques éducatives de l'interculturel est apparue. La circulaire du 25 janvier 1978 proposait d'ailleurs l'organisation d'activités interculturelles à l'école, ouvrant l'enseignement des cultures étrangères à tous les élèves, y compris aux élèves français qui peuvent ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres cultures. Selon C. CLANET (1993, p.55) « *l'interculturalité est ainsi reconnue comme un élément structurant positif pour l'enfant dans l'institution* ».

En 1979, la Commission « Culture et Immigration » propose d'augmenter ces pratiques en remplaçant les activités d'éveil par de l'éducation interculturelle dans les écoles contenant beaucoup d'élèves issus de l'immigration ou primo-arrivants. Mais dans la pratique, on note que les initiatives et projets mis en place visaient toujours un seul et même public, et non l'ensemble des élèves.

Durant les années quatre-vingt, l'école décide de s'ouvrir peu à peu, notamment en faisant appel à des partenaires extérieurs comme des associations, des partenaires sociaux ou des parents d'élèves. Le BOEN (Bulletin Officiel du Ministère de

l'Éducation Nationale) du 19 septembre 1985 annonce même une « *sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement* ». Cela va marquer en quelque sorte la fin des politiques de droit à la différence, qui avaient pour effet un certain « marquage » des populations.

Aussi, certaines orientations de nature interculturelle vont être concédées par le ministère de l'Éducation nationale aux instances supranationales, notamment le Conseil de l'Europe, mais d'une manière relativement superficielle, les politiques éducatives continuant à se développer essentiellement autour du principe républicain d'égalité. Le Conseil de l'Europe devient, dès lors, l'un des lieux les plus importants en matière de réflexion sur l'éducation interculturelle à partir des années quatre-vingt (LORCERIE, 2003, p. 262). Son influence sera cependant limitée sur les politiques éducatives en France où le modèle républicain de la forme scolaire demeure. L'État centralisateur va continuer à exercer ses prérogatives dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les examens.

Selon A. VAN ZANTEN (Directrice de recherche au CNRS), les contenus des curricula à cette période demeurent « *peu ouverts aux autres cultures car les convictions politiques, les traditions scolaires et intellectuelles et les intérêts professionnels des membres de l'Inspection générale, des puissantes associations de spécialistes [...] ainsi que ceux des universitaires, des technocrates et des acteurs économiques qui participent actuellement au processus de décision se rejoignent pour maintenir un fort ethnocentrisme dans ce domaine* ». (1997, p. 152).

2) La mise en place de la scolarisation des enfants primo-arrivants en Angleterre

En Grande-Bretagne, ce sont les concepts de « **race** » et de « **minorités ethniques** » qui sont utilisés afin de prendre en compte les différentes communautés - originaires des anciennes colonies, ainsi que les identités « nationales » minoritaires comme en Écosse et au Pays de Galles. Par « minorités ethniques », on entend « *des peuples qui vivent sur le territoire d'un État dont la majorité est un autre peuple*²³ ». Une ethnie étant, à la base, un peuple qui a en commun soit une langue, une histoire, culture, ayant ses propres institutions, et vivant sur un même territoire. Et qui est conscient d'appartenir à une unité.

Le terme de « *groupe minoritaire* » par ailleurs, ne signifie pas les personnes migrantes en général, mais simplement toute personne appartenant à une autre culture que la culture anglaise et qui réside sur territoire britannique.

En effet, le fait que certains groupes ne sont pas dominants ne sous-entend pas qu'ils soient étrangers, car en Angleterre il existe des communautés comme les

²³ Définition empruntée à l'Association pour la Promotion des Peuples Minorisés Européens, [en ligne], disponible sur l'URL : http://www.euominority.eu/version/fra/resources-definitions2.asp?code_definition=41

Irlandais ou des migrants de deuxième ou troisième génération qui sont nés sur le territoire.

En Angleterre et aux Pays de Galles, l'éducation interculturelle dans l'espace scolaire apparaît également dans le courant des années 1970, grâce à l'Association nationale pour l'éducation multiraciale. A cette époque on parle d'ailleurs davantage d'éducation multiculturelle que d'éducation interculturelle. L'objectif était de favoriser les bonnes relations de proximité tout en reconnaissant un contexte britannique à la fois multiculturel et multiconfessionnel.

Nous ne pouvons occulter le fait que l'école anglaise soit un lieu multiconfessionnel - contrairement au système scolaire français, laïque qui accueille tous les enfants, sans distinction d'origine, de sexe ou d'option spirituelle de leurs parents. Aussi, la mise en place de la scolarisation des enfants issus de l'immigration ne reposera pas sur les mêmes enjeux.

Selon une étude récente menée par C. SINCLAIR (Chercheur rattaché à l'Université Marc Bloch, à Strasbourg) « *Une proportion importante des écoles du système public ont conservé un caractère confessionnel. [...] Tel qu'il se définit lui-même, l'enseignement public britannique se présente comme un système « dual » (dual system) à la fois laïque et confessionnel* ». Et d'ajouter qu'aujourd'hui « *70% des écoles publiques (18 000) sont laïques, car gérées uniquement par les pouvoirs publics ; et 30% des écoles publiques (7 000) sont confessionnelles, car gérées conjointement par les pouvoirs publics, et tels ou tels, groupes religieux*²⁴ ». L'auteur souligne également que les écoles anglicanes et catholiques sont en tête, mais que l'on trouve d'autres types d'écoles, comme des écoles juives et méthodistes ; et depuis 1997, d'autres confessions, telles que les confessions musulmane, sikhe, orthodoxe et adventiste.

Pour de nombreux spécialistes, le Royaume-Uni applique traditionnellement une approche de la diversité orientée vers l'essentialisation des cultures, soit une politique prônant la reconnaissance et le respect de chaque communauté ethnique, et donc une grande tolérance vis-à-vis des pratiques de chaque culture (CHEBBAH & FERJANI, 1996). On retrouve ce modèle d'intégration dans le système scolaire qui, s'il veut trouver une légitimité, suppose un haut degré d'égalité entre les différents groupes ethniques (GUNDARA, 2000).

Cependant, le principe de l'égalité entre les structures scolaires n'a pas toujours été revendiqué. En effet, les écoles étaient initialement gérées par les Églises avant d'être subventionnées par l'État en 1830.

Plus tard, le gouvernement laïc et les autorités religieuses parviennent à un compromis concrétisé dans la loi sur l'éducation de 1944 (HALSTEAD, 2002 ;

²⁴ Christopher Sinclair, « État, religion et éducation en Angleterre », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 22 décembre 2010, consulté le 03 août 2014. URL : <http://jda.revues.org/153>

SINCLAIR, 2005). Ce règlement institue deux formes d'écoles de confession religieuse qui suivent toutes deux le programme scolaire national tout en gardant un caractère religieux (WARD, 2008).

Durant les années soixante et soixante-dix, un mouvement de laïcisation du système scolaire s'amorce et conduit, à la fin de la deuxième décennie, à la reconnaissance politique du multiculturalisme anglais. Toutefois, ce mouvement n'aboutit pas à une complète sécularisation du système (SINCLAIR, 2005).

L'idéal du multiculturalisme consiste non seulement en la cohésion sociale entre les différents groupes ethniques du pays, mais aussi en reconnaître et considérer cette diversité comme un atout sociétal (SINCLAIR, 2005). Ainsi, cette période est caractérisée par une certaine tolérance de la différence. En pratique toutefois, les groupes dominants peinent encore à considérer pleinement que les minorités culturelles ont un statut égal et à leur accorder autant de pouvoir et de privilèges (GUNDARA, 2000).

En 1979 le Centre international pour les études multiculturelles va être créé. Il se nomme aujourd'hui le Centre international pour les études interculturelles (*ICIS*). Il a pour objectif principal d'analyser la sensibilisation des futurs professeurs aux problématiques interculturelles dans le cadre de leurs programmes de formation. Suite à la publication du rapport de 1979 sur le multiculturalisme de BATELAAN (futur président de l'Association Internationale pour l'Éducation Interculturelle (*IAIE*)), de nombreuses conférences sont organisées et aboutissent à une prise de conscience que la politique du Royaume-Uni sur la multiculturalité diffère considérablement de celles d'autres membres du Conseil de l'Europe. Ainsi, dans le but d'harmoniser les pratiques, l'IAIE est fondée en 1984 à Londres (GUNDARA & PORTERA, 2008 ; REY-VON ALLMEN, 2011).

Au début des années 1980, deux courants de pensée relatifs à l'éducation interculturelle vont s'opposer en Grande-Bretagne : les partisans de l'antiracisme et ceux de la compréhension multiculturelle (MULLARD, 1984). Les premiers reprochent aux seconds de figer les cultures, de créer des stéréotypes de cultures singulières, de se limiter à souligner les différences et de répondre de manière superficielle aux questions culturelles, sans réellement favoriser la compréhension interculturelle (TROYNA, 1983, p. 424-428).

Les antiracistes considèrent en effet qu'en donnant des explications psychologiques au racisme, c'est-à-dire en considérant que ce genre d'attitude peut changer, par le biais de l'acquisition de connaissance et un apprentissage de la tolérance, la cause réelle du maintien des inégalités de pouvoir est occultée. Selon eux, il faudrait plutôt mettre en cause directement les structures de pouvoir établies et maintenues dans ses institutions. Ils vont alors promouvoir une prise de conscience critique du « racisme institutionnel » afin de changer les structures, mais sans se préoccuper des curricula et en évitant de traiter les questions culturelles.

Dans les années 1990, la position antiraciste est admise dans le monde de la recherche, mais seulement après avoir été soumise à la critique. On lui reconnaît d'avoir sous-estimé les questions relatives aux représentations, aux transmissions et aux transformations culturelles et religieuses. L'**essentialisme** (ce qui fait qu'un être est ce qu'il est, par opposition aux contingences, ce qui est accidentel et dont l'absence ne remet pas en cause la nature de cet être) issu du courant de la représentation culturelle est rejeté. Et finalement, les relations de pouvoir dans la formation culturelle, mises en avant par le courant antiraciste, sont reconnues. Cependant, l'éducation multiculturelle demeure marginalisée par le pouvoir conservateur entre 1979 et 1997.

Par la suite, un changement s'opère avec une orientation politique concernant l'éducation à la citoyenneté. Un groupe de travail supervisé par Bernard Crick est formé dans le but de rédiger des recommandations en faveur d'une éducation à la citoyenneté (« *Advisory Group on Citizenship* », 1998). Le rapport, publié en 1998, met notamment en avant une redéfinition de la notion de citoyenneté britannique et une politique éducative inclusive des communautés minoritaires (CHITTY, 2009 ; TOMLINSON, 2008). Nous reviendrons par la suite sur ce rapport pour voir ses effets sur la pratique des enseignants anglais.

Certains auteurs, émettent toutefois de nombreuses critiques au sujet notamment du manque de références aux droits humains, de l'absence de la thématique du racisme et de l'inégalité de traitement, mais aussi au sujet de son caractère colonialiste. En effet, le rapport ignore l'identité double des minorités ethniques (anglaise et leur propre origine) et porte un accent sur leur différence plutôt que sur leur union avec la société anglaise. Malgré cela, ce rapport mènera à l'introduction de l'éducation à la citoyenneté comme cours optionnel tout d'abord, puis obligatoire à partir de 2002.

3) Les éléments de différence sur la prise en charge des enfants primo-arrivants dans les espaces scolaires français et anglais

De manière générale, le modèle français présente une dimension fortement intégrative et parfois assimilatrice de la cohésion sociale, tandis que le modèle britannique est plutôt conçu comme une juxtaposition de groupes culturels relativement indépendants les uns des autres, ce qui tendrait à lier plus fortement la cohésion sociale à l'éducation.

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le rôle premier de l'école française a longtemps été de « *mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation* » (OBIN-COULON, 1999, p.108). Tout cela dans la perspective de créer un sentiment d'universalité et de citoyenneté entre les français. Dans un souci d'égal traitement pour tous les élèves, le modèle visait donc à l'uniformisation des enfants, pourtant déjà porteurs de différences.

L'école laïque est, à la base, fondée sur la valeur critique de la raison « universelle », sans prendre en compte de fondements culturels, ou d'écarts de culture entre les

individus. Pourtant, on peut se demander si la connaissance critique en tant que telle, ne pourrait pas favoriser le respect des différences et non pas chercher à la fois à déprécier celles-ci, tout en magnifiant notre propre image de soi.

Comparativement en Angleterre, où, comme nous le rappelle C. SINCLAIR, « *souvent dans le système politique britannique, l'accumulation de compromis et de demi-réformes, fait du système scolaire un ensemble très complexe formé de multiples strates héritées de l'histoire lointaine et récente. Le judéo-christianisme, la laïcité et le multiculturalisme s'y côtoient de façon parfois harmonieuse, et parfois contradictoire et conflictuelle. Un équilibre semblait avoir été atteint dans les années cinquante, mais depuis cette époque le système tend à devenir de plus en plus instable*²⁵ ».

Par ailleurs, concernant le port des signes religieux à l'école, l'avis du Conseil d'État Français du 27 novembre 1989 indiquait qu'il n'était pas incompatible avec le principe de laïcité - sauf s'il s'agissait un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande. Nous pensons que cet avis aurait pu suffire à poser un cadre sur cette question, mais finalement le besoin de légiférer pour clarifier le débat va amener de nouvelles tensions, là où il y avait justement une alternative par le biais de l'éducation interculturelle.

Comme nous avons pu le voir précédemment, la loi de mars 2004 sur la laïcité a interdit le port de tout signe religieux « ostensible », en France. Mais dans d'autres pays européens, comme l'Allemagne, le Danemark, l'Espagne ou la Grande-Bretagne, le port du foulard islamique chez les élèves dans les établissements scolaires publics est généralement admis. En effet, il n'est pas rare, bien au contraire, de voir des jeunes filles voilées au sein de l'espace scolaire en Angleterre par exemple.

On constate enfin, qu'en général, les pays anglo-saxons comme les États-Unis et la Grande-Bretagne, adoptent une conception plus libérale des choses, où la mise à l'écart de certains élèves migrants ou issus des minorités est présentée comme la conséquence non souhaitée de la diversification de l'offre scolaire (VAN ZANTEN, 1997, p. 162-163).

O. MEUNIER précise dans la même étude que citée précédemment qu' : « *en suivant cette orientation, l'État pourrait très bien limiter ses interventions aux inégalités et aux discriminations les plus visibles, en laissant aux collectivités locales et à leurs partenaires socioéconomiques le soin de gérer les affaires courantes, les modes de coexistence et les conflits éventuels de leurs administrés. Selon l'orientation idéologique de la société, l'« indifférence aux différences » peut aussi bien favoriser une égalité devant l'éducation qu'entretenir ou accroître les inégalités. Cela peut également s'appliquer au principe de reconnaissance des différences, qui peut se*

²⁵ Christopher Sinclair, « État, religion et éducation en Angleterre », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 22 décembre 2010, consulté le 03 août 2014. URL : <http://jda.revues.org/153>

*concrétiser, soit par un traitement plus équitable des différents publics scolaires, soit par une représentation essentialiste ou superficielle des cultures étrangères*²⁶ ».

Cela étant, C. SINCLAIR, toujours de la même étude, aurait tendance à nuancer ces propos en ce qui concerne le contexte anglais en notant que « *Si les écoles confessionnelles continuent de se développer, on ne sait pas si la militance identitaire, le communautarisme et la ghettoïsation des quartiers vont s'exacerber encore plus, ou si au contraire l'avenir donnera raison à ceux qui parient sur une ascension sociale des populations immigrées, et sur une sécularisation interne et une intégration sociale de plus en plus grandes des écoles religieuses* ».

B- Les évolutions du cadre pratique pour l'éducation interculturelle depuis les années 1970 en France et en Angleterre

L'école est un lieu ouvert sur le monde, préparant les enfants à vivre ensemble, dans l'acceptation des différences comme des ressemblances. La pédagogie interculturelle reprend « *les bases d'une éducation humaniste*²⁷ ». Elle permet d'identifier et de dépasser les préjugés pour chercher à comprendre l'autre, dans son monde. Pour autant, comprendre l'autre ne signifie pas tout accepter de lui, mais au minimum de lui accorder de l'attention, en favorisant les rapports d'estime et de reconnaissance mutuelle.

Le piège que l'on peut rencontrer est que tout individu a tendance à décoder l'information à partir de son propre cadre de référence, plutôt que de chercher à comprendre le comportement dans son contexte. Il s'agit d'un apprentissage permanent sur nous-mêmes et dans le dialogue avec les autres. En effet, découvrir la variété et la diversité revient à ne pas entrer dans la logique des stéréotypes.

Les élèves doivent comprendre qu'ils ne se développent pas dans une culture déterminée. Et pour que ce message passe auprès des élèves, il semble indispensable que les professeurs, en amont, aient effectué un travail sur leurs propres représentations et aient accès lors de leur formation, à des sessions de réflexions autour de ce thème. L'éducation interculturelle menée en classe demande une maîtrise de certaines techniques des pédagogies interactives, plaçant l'élève au cœur de l'apprentissage.

Pour M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999), « *plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé* ». Mais dans la pratique, bien souvent les centres de formations des futurs professeurs n'ont pas les moyens, ou bien les utilisent différemment.

Après avoir vu dans le premier chapitre, la façon dont les flux migratoires ont influé sur les politiques éducatives à partir des années 1970, voyons à présent dans la suite de ce second chapitre, l'évolution des mesures prises par le gouvernement

²⁶ Olivier Meunier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 6 octobre 2008 : <http://socio-logos.revues.org/1962>

²⁷ D'après Henryane DE CHAPONAY, dans *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*, éditions Charles Léopold Mayer, 1999, p.132.

par rapport au contexte éducatif sur les deux territoires, et la modernisation des dispositifs existants.

1) *L'évolution des contextes politique et éducatif français et ses effets sur la pratique*

À la fin des années 1980, certains rapports officiels vont faire part de l'absence d'une véritable politique éducative concernant les enfants de l'immigration. C'est le cas du rapport de Jacques BERQUE (sociologue et anthropologue orientaliste) de 1985, intitulé *Éduquer les enfants de l'immigration*. En outre, des critiques vont être émises vis-à-vis des classes d'initiation ou d'adaptation, car elles n'ont pas forcément convaincu, en raison de l'absence de pertinence des méthodes pédagogiques et des contenus des curricula, mais aussi du manque de formation des enseignants et de leur faible nombre. Mais nous y reviendrons plus tard.

La manière de sélectionner les élèves pour ces dispositifs et l'absence d'articulation avec les curricula des classes ordinaires ont, dans un même temps, favorisé le retard scolaire de nombreux élèves issus de l'immigration (BOULOT & BOZON-FRADET, 1988). C'est pourquoi en 1986, deux nouvelles circulaires vont voir le jour et par ce biais, le gouvernement va énoncer que « *la capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense, et, donc, à sa réussite scolaire* ».

À partir des années 1990, les sociologues ont montré que c'était avant tout le principe de différence qui était manifeste dans l'école publique française. Ainsi, en 1998, le Haut Conseil à l'intégration (HCI) a reconnu explicitement que la distance entre « Français » et « immigrés » avait augmentée. Ces discriminations ethniques vont alors être dénoncées par l'Etat, mais sans pour autant mettre en place une réorientation de sa politique d'intégration scolaire (KERZIL & VINSONNEAU, 2004, p. 11).

Du point de vue des textes officiels, c'est en 2002 - alors que le nombre d'enfants primo-arrivants est en hausse dans les établissements scolaires et que les structures d'accueil deviennent insuffisantes- que de nouveaux textes officiels sont promulgués. Notamment la circulaire du 20 mars 2002 sur les *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* qui va préciser que : « *En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. [...] L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, [...] d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989,*

ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle²⁸ ».

Ensuite, la circulaire du 25 avril 2002 va, elle, poser le cadre de l'*Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages²⁹*. Ce texte vient en complément de celui de mars 2002 et constate que : *« ces dernières années, des données nouvelles (arrivées plus nombreuses de jeunes souvent plus âgés que par le passé, et peu ou pas scolarisés antérieurement) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci »* et a pour objectif de *« réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école et de répondre aux nouveaux besoins et aux nécessaires évolutions du dispositif d'accueil et de scolarisation »*.

Cette circulaire préconise une approche didactique de type **FLS** (« français langue seconde ») et non plus **FLE** (« français langue étrangère ») comme cela avait été recommandé depuis 1970. La didactique FLS se réfère finalement aux mêmes objectifs que l'approche **FLM** (« français langue maternelle »), *« faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit³⁰ »*, puisque les élèves doivent acquérir une maîtrise de la langue française similaire à celle d'un locuteur natif.

De nos jours, on fait davantage référence à la didactique du « Français Langue de Scolarisation » (FLSco), qui se limite quant à elle, au cadre scolaire.

Enfin en 2003, le rapport Stasi - auquel nous avons fait référence précédemment - recommande la suppression des ELCO jugés incompatibles avec le principe d'intégration. Le Rapport au Président de la République de la même année dénonce même que : *« Sur fond de droit à la différence, on a glissé vers le devoir d'appartenance. Cet enseignement relève d'une logique communautariste. [...] Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, et de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun³¹ »*.

D'un point de vue statistique maintenant, selon une note ministérielle de l'Education Nationale de mars 2012, rédigée par S. KLEINHOLT (membre de la DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) :

²⁸ Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002

²⁹ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002

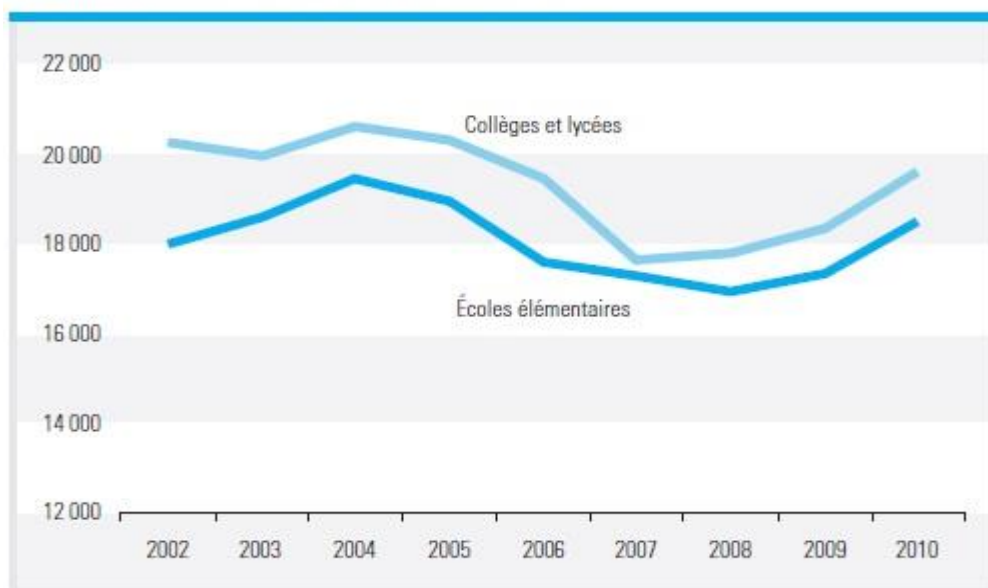
³⁰ BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008

³¹ République française, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, 2003, Rapport au Président de la République, 11 décembre

« 38100 nouveaux arrivants non francophones de plus de 6 ans ont été scolarisés au cours de l'année scolaire 2010-2011. Au total ils représentent 0,4% des effectifs scolaires. 79% d'entre eux bénéficient d'une scolarité dans une classe particulière ou d'un soutien ponctuel dans les écoles élémentaires, contre 90% dans les collèges et lycées ».

Graphique 2 : Les élèves non francophones scolarisés en France (2002)

GRAPHIQUE – Les élèves non francophones depuis 2002



Source : MENJVA-MESR DEPP

En métropole, en raison des flux migratoires et de l'attractivité de certaines régions, un tiers des académies accueille 65% des élèves non francophones, on parle notamment de la région Ile-de-France, du pourtour Méditerranéen, de la région Rhône-Alpes, et de l'Alsace et la Lorraine. Au niveau des DOM, c'est la Guyane qui reçoit plus de la moitié des ENA, en raison de sa situation géographique particulière.

Par ailleurs, toujours selon cette note ministérielle, « entre le début et la fin de l'année scolaire 2010-2011, le nombre de nouveaux arrivants non francophones passe de 34100 élèves à 41400 élèves, dans les premier et second degrés ». Elle précise que même si le flux des entrées est plus important au moment de la rentrée scolaire, de nombreuses arrivées se font tout de même durant les mois qui suivent, particulièrement entre novembre et janvier.

Au niveau du passage en classe ordinaire, il concerne 3800 élèves pour cette année scolaire précisément, entre le mois d'octobre et de janvier, puis 3900 entre février et mai. Soit environ la moitié en début d'année, et l'autre moitié ensuite. Cela dépend évidemment du niveau de départ des élèves ainsi que de leur rythme d'apprentissage.

Tableau 1 : L'évolution du nombre des élèves non francophones en France (2010-2011)

TABLEAU – Évolution du nombre de non francophones en 2010-2011
France métropolitaine + DOM

Année scolaire 2010-2011	Déjà présents dans un dispositif d'accueil	Entrés	Sortis	Ensemble présents
1 ^{er} trimestre	10 949	23 111	-	34 060
2 ^e trimestre	34 060	8 627	3 800	38 887
3 ^e trimestre	38 887	6 341	3 877	41 351

Source : MENJVA-MESRDEPP

Pour conclure, la note d'information souligne qu'il existe des disparités importantes entre les différentes académies, notamment en termes de soutien des primo-arrivants francophones. Certaines sont plus préparées et plus à-même de répondre à leurs besoins que d'autres. Par ailleurs, en ce qui concerne le second degré, les listes d'attente pour une affectation scolaire sont parfois longues, particulièrement lorsque les élèves arrivent au moment du troisième trimestre. En 2011, cela concernait environ 14% des élèves. Dès lors, un nombre plus important de nouveaux venus par rapport aux années précédentes a eu pour conséquence l'accroissement des difficultés pour les établissements à les accueillir.

Aujourd'hui, le public concerné par les dispositifs mis en place par le gouvernement regroupe tous les élèves de plus de 6 ans, arrivés récemment en France (depuis moins d'un an), dont la maîtrise de la langue française est insuffisante pour intégrer immédiatement l'intégralité des cours du cursus ordinaire. Ces élèves sont donc obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire - correspondant à leur niveau et leur âge (avec un décalage de deux ans maximum), mais bénéficient parallèlement de classes spécifiques.

Dès leur arrivée en France, les primo-arrivants sont soumis à une évaluation de validation des acquis, qui doit être menée « avec le concours du maître de la classe d'initiation, s'il y en a une dans le groupe scolaire, l'aide du CASNAV et, si besoin, celle du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté³² » dans le premier degré.

Pour le second degré, en fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres de formation et d'information se mobilisent - soit de manière déconcentrée, soit au sein de cellules d'accueil qui peuvent être mises en place au sein des inspections académiques. Deux types de classes spécifiques sont alors proposés, en fonction des niveaux scolaires des ENA :

³² Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002

- Il y a d'une part les **CLA-NSA** (*classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement*) correspondant aux élèves qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine.
- Et d'autre part, les **CLA** (*classes d'accueil ordinaires*).

Tableau 2 : Les dispositifs d'accueil français pour les élèves non francophones depuis 2002

		Rentrées scolaires		
		2002	2005	2010
Écoles élémentaires	Nombre de CLIN	611	645	740
	Nombre de CRI	371	463	1019
Total écoles élémentaires		982	1 108	1 759
Collèges et lycées	Nombre de CLA	485	637	653
	Nombre de CLA-NSA	72	71	94
	Nombre de MAT	198	256	151
Total collèges et lycées		755	964	898

Source : MEN/JVA-MESR/DEPP

A noter que, l'affectation de l'élève en question est décidée sur la base de l'évaluation effectuée dès son arrivée.

L'objectif de ce type de classes reste le même : permettre aux élèves de suivre le plus rapidement possible l'intégralité des enseignements au sein d'une classe du cursus ordinaire. De plus, pour faire face à la disparité des besoins selon les académies, certaines d'entre elles ont mis en place certains dispositifs de soutien plus souples. Par exemple, après quelques mois passés en CLIN/CLA, ou en raison de contraintes géographiques et/ou de faiblesses des effectifs (notamment en zone rurale), les élèves non francophones peuvent bénéficier de cours de rattrapage intégré (CRI) ou d'heures de soutien ponctuel.

Aussi, dans certains rectorats, des modules d'accueil temporaires (**MAT**) ont été mis en place pour le second degré, en amont de l'intégration dans le cursus ordinaire. Ces dispositifs, comme pour le premier degré, ont souvent été implantés dans les établissements de l'éducation prioritaire, à hauteur de 37%. En comparaison, les classes relevant de l'éducation prioritaire par rapport à l'ensemble des classes représentent environ 13%.

Plus récemment, deux autres circulaires ont été publiées, datant d'octobre 2012. L'une d'entre elle repose sur l'organisation des CASNAV. Dans celle-ci, la décision est prise de confier la responsabilité de chaque centre à un inspecteur académique. Ce qui peut donner l'impression que la question des ENA et de leur intégration dans le système éducatif français est enfin prise sérieusement en compte. Cependant, on

peut y voir aussi une volonté gouvernementale de surveiller et d'encadrer plus strictement ces centres.

La seconde concerne l'*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*³³. L'expression « **élève allophone** » fait référence à un individu dont la langue maternelle est différente de la/ou des langues officielles du territoire sur lequel il réside habituellement.

Les dispositifs des CLIN et des CLA sont alors renommés sous une même désignation, commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des ENA, celle d'UPE2A (signifiant « unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants »).

Les modalités d'inscription et de scolarisation cependant restent celles fixées par la circulaire de mars 2012, avec une même distinction dans le second degré pour les élèves ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, et ce qui ne l'ont pas été, ou très peu.

Les critiques émises envers cette circulaire par les enseignants ne se sont pas fait attendre. Parmi elles, on retrouve : la difficulté de compréhension du nouvel acronyme après dix ans de pratique avec les CLIN et les CLA, l'absence du terme « allophone » dans le Dictionnaire de l'Académie, la reprise des formulations pour l'organisation de la scolarisation des élèves handicapés, et enfin la copie d'un modèle pour les ENA qui pourtant ne répond déjà pas correctement aux besoins des élèves handicapés. Finalement, on retrouve encore une fois une remise en cause du poids des traditions sur notre système éducatif et l'importance de sa norme. Ce qui mène à l'imposition d'un modèle, identique à tout élève, ayant pourtant des besoins et des acquis très différents.

2) L'évolution des contextes politique et éducatif anglais et ses effets sur la pratique

Au Royaume-Uni en général, le début du 21^{ème} siècle est marqué par des excès de violence entre communautés religieuses. La probable raison de ces heurts se trouve notamment dans le manque de dialogue interculturel, certaines écoles soupçonnant d'autres de former des fanatiques religieux hautement nuisibles à la cohésion sociale. Si bien qu'au début des années 2000, plusieurs événements viennent briser l'optimisme multiculturaliste, allant même jusqu'à redonner de l'élan à certains partisans de l'idéal laïc (SINCLAIR, 2005).

Pour tenter de comprendre sur quoi repose cette remise en cause par certains du modèle multiculturaliste, pourtant caractéristique de la société britannique, commençons par quelques statistiques récentes. Elles proviennent d'un groupe

³³ Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012

d'experts, indépendant et apolitique, le *Migration Watch UK*³⁴, formé par des anciens ambassadeurs du monde entier (notamment Sir Andrew Green, ancien ambassadeur d'Arabie Saoudite et Mr Alp Mehmet, ancien ambassadeur d'Islande).

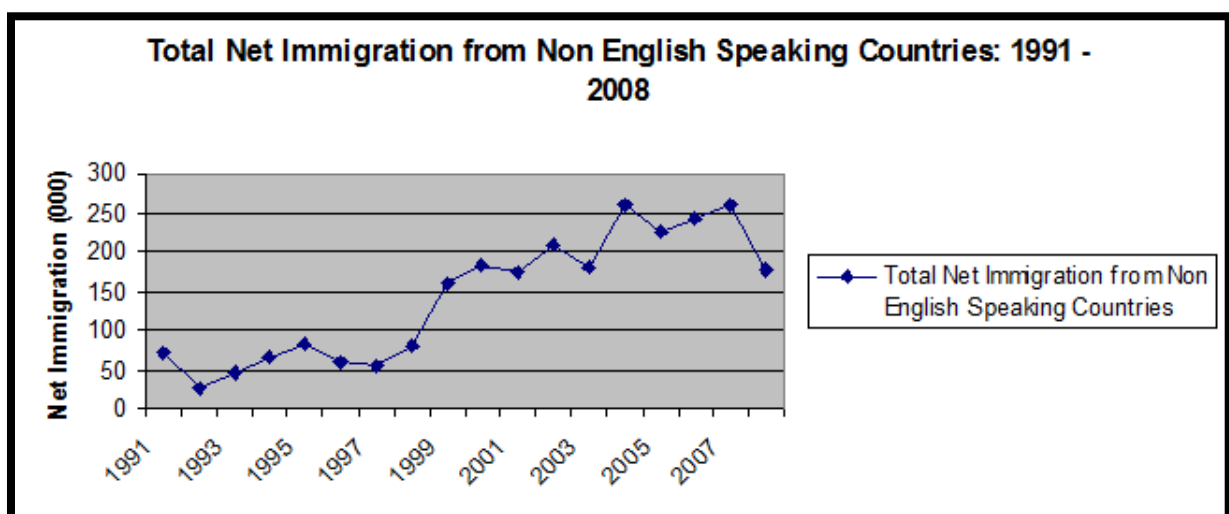
Le but n'étant pas ici de prendre à parti quelconque courant d'idées, mais plutôt de comprendre les arguments des deux tendances existantes au Royaume-Uni, celle qui prône la tolérance par l'ouverture des frontières et celle qui est plus réfractaire à cela.

L'immigration nette à destination du Royaume-Uni a augmenté de manière significative avec l'arrivée au pouvoir du parti travailliste (*Labour Party*) en mai 1997. En effet, durant les sept années qui ont précédé cette élection (entre 1991 et 1997) environ 41 000 immigrés ont fait leur entrée sur le territoire, chaque année. Puis, durant les onze années qui ont suivi (jusqu'en 2008) ce chiffre a atteint un niveau de 180 000 personnes par an.

La majeure partie de cette immigration nette provenait de pays où la langue maternelle n'est pas l'anglais. Il s'agissait notamment de pays de l'Union Européenne et du Nouveau Commonwealth (pays africains et asiatiques), mais aussi d'autres pays qui détenaient un lien historique ou culturel avec le Royaume-Uni – comme la République démocratique du Congo par exemple.

Au total, entre 1991 et 2008, le Royaume-Uni a accueilli sur son territoire environ 2,5 millions d'immigrants, provenant de pays où la langue maternelle n'est pas l'anglais, qui se sont installés sur le long-terme. Le graphique ci-dessous montre la tendance approximative de l'immigration nette en provenance des pays non-anglophones entre 1991 et 2008.

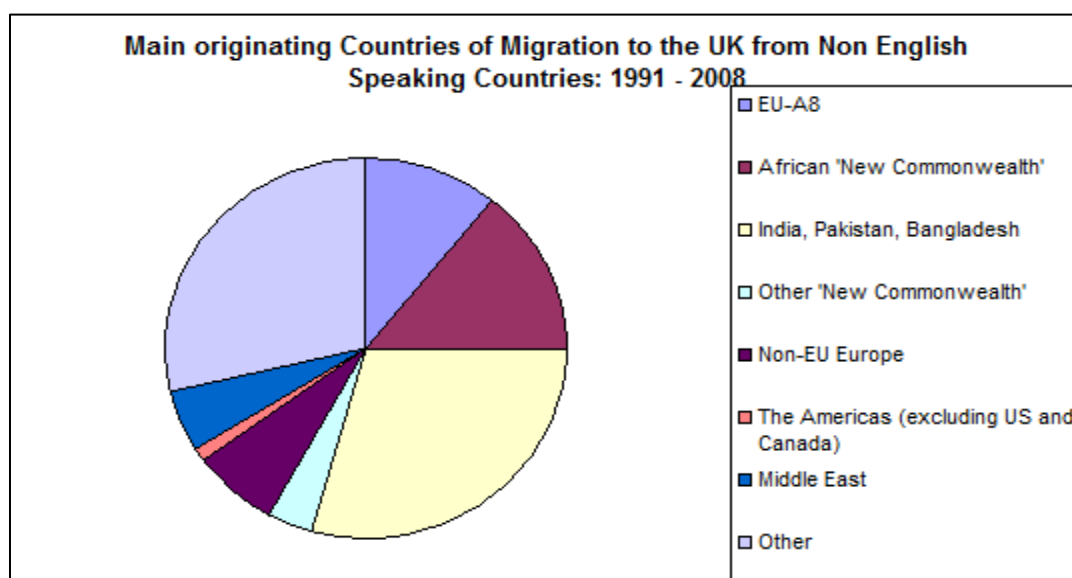
Graphique 3 : L'évolution de l'immigration nette au Royaume-Uni, en provenance des pays non-anglophones (1991-2008)



³⁴ Traduction libre des travaux disponibles sur l'URL : <http://migrationwatch.co.uk/briefingPaper/document/210>

L'encadré ci-dessous rassemble, lui, les principaux pays d'origine dont sont originaires les immigrés, avec trois zones principales à savoir : l'Union Européenne (EU), les pays qui ont rejoint l'UE en 2004 (A8), et les pays africains et indiens du « Nouveau Commonwealth » (« New Commonwealth »).

Graphique 4 : Principaux pays de provenance des immigrés non-anglophones vers le Royaume-Uni (1991-2008)



Maintenant, du point de vue du contexte éducatif anglais, voyons ce que disent les statistiques, en parallèle de ces chiffres pour l'immigration nette.

Les études de *Migration Watch UK* mettent en lumière l'impact de ces flux migratoires sur les écoles anglaises du premier degré. Le rapport souligne que, de par un taux de natalité croissant et constant, provenant des femmes immigrées, et conjointement une baisse du taux de natalité des femmes originaires du Royaume-Uni, la composition ethnique et culturelle de la population scolaire a considérablement changé. Cela a augmenté de manière significative la diversité des langues parlées par les élèves, ainsi que le nombre d'enfants n'ayant pas l'anglais pour langue maternelle. En 2005, on estimait qu'en Angleterre, tous degrés confondus, au moins 702 000 élèves parlaient au moins 300 langues différentes !

Le tableau ci-dessous illustre d'ailleurs l'évolution de l'héritage linguistique des élèves du premier degré, en fonction de leur langue maternelle (anglaise ou non).

Tableau 3 : L'évolution de l'héritage linguistique des élèves anglais du premier degré, en fonction de leur langue maternelle - anglaise ou non (1998-2010)

	Number - 1998	Number - 2010	Difference 1998 – 2010	Percentage of all pupils - 1998	Percentage of all pupils - 2010
Without English as the mother-tongue	303635	518020	214385	8.5	16
With English mother tongue	3286694	2707270	-579424	91.5	84

Enfin, selon une étude du *National Audit Office* - dont le rôle est d'examiner les dépenses publiques du Parlement anglais - 55% de l'ensemble des élèves du premier degré avaient comme langue maternelle une langue autre que l'anglais en 2010, au sein même de la capitale londonienne. En dehors de Londres, ce chiffre restait quand même élevé, puisqu'il concernait 39% des élèves.

Aussi, elle souligne, en 2013, que d'ici à 2014/2015, il y aurait un manque d'environ 240 000 écoles primaires, dont 90 000 seraient requises à Londres.

Mais au-delà de simples faits statistiques, intéressons-nous davantage aux évolutions dans les politiques éducatives et à la modernisation des dispositifs existants. Depuis l'arrivée au pouvoir des travaillistes de centre-gauche du *Labour Party*, en 1997 donc, l'immigration nette en provenance de l'Europe et d'autres pays a augmenté de manière significative au cours des années 2000. Un mouvement de mise à égalité de chacune des communautés et de respect mutuel se met alors progressivement en place, avec des promesses d'une cohabitation harmonieuse au sein de la société anglaise (SINCLAIR, 2005).

Par ailleurs, les écoles qui accueillent des minorités culturelles et religieuses présentent un programme d'enseignement largement inclusif (TOMLINSON, 2008).

En 2000, la modification de la loi sur la relation entre les races³⁵ bannit toutes les formes de discriminations et, à partir de 2004, une interdiction de discrimination de tout groupe religieux entre en vigueur. Ces deux événements dissuadent les professeurs des écoles multiculturelles à traiter du problème du racisme à l'école par peur d'être qualifié de xénophobe. Ils délaissent donc cette problématique, arguant

³⁵ Traduction libre du « Race Relation (Amendment) Act 2000

qu'en tant que blancs, ils ne se sentent pas concernés par la problématique de la discrimination (TOMLINSON, 2008).

Une nouvelle loi sur l'éducation³⁶ est adoptée en 2005 et favorise la création et la reconnaissance des écoles religieuses. L'argument mis en avant par le gouvernement est une volonté d'accorder le même statut à toutes les écoles, sans distinction aucune, et ainsi élargir le choix des parents pour leurs enfants.

En outre, la politique pour la diversité du parti travailliste menée par Tony Blair ne va pas concerner uniquement des questions d'égalité. En effet, le Premier Ministre va mettre l'accent sur l'augmentation des standards d'éducation au détriment des écoles en tant que structures. Il souhaitait ainsi atteindre une meilleure qualité d'éducation en favorisant la diversité, ce qui entraînera une compétition importante entre les écoles.

En 2004, une fameuse déclaration émise par Trevor Phillips, l'ex-président de la Commission pour l'égalité raciale, atteste de l'échec du multiculturalisme et prône une politique interculturelle pour une cohésion et un sentiment d'unité sociale (TOMLINSON, 2008). Ainsi, dès 2007, la sensibilisation des professeurs à l'éducation à la citoyenneté est encouragée, l'apprentissage des langues étrangères est favorisée, les cours d'histoire sont modifiés avec un contenu plus actuel, tout comme l'histoire de l'Union Européenne, la période de l'Empire britannique ainsi que celle de l'esclavage (TOMLINSON, 2008).

L'actuel Premier ministre, David Cameron, est chef du Parti conservateur (*Conservative Party*) depuis les élections générales du 6 mai 2010. Il a cependant dû former une coalition avec les Démocrates libéraux (*Liberal Democrats*), l'élection n'ayant pas permis d'élire une majorité directement. Ce gouvernement travaille actuellement à de nouvelles réformes du système éducatif, et a notamment introduit une nouvelle loi sur l'éducation en 2011³⁷, qui accorde plus de liberté d'actions aux écoles et qui a notamment pour objectif de diminuer les inégalités dans le domaine de l'éducation.

Selon A. PORTERA, chercheur au centre *Studi Interculturali* rattaché à l'Université de Vérone (Italie), « *dans tous les cas, l'éducation [britannique] se trouve actuellement en période de renouvellement, dans l'optique de s'adapter à l'évolution de la société. Toutefois, elle peine à rester en adéquation avec la réalité et les solutions trouvées manquent parfois de clarté et surtout de stabilité. Par conséquent, les problèmes structurels ne sont pas résolus mais au contraire ils s'intensifient, et ainsi, des inégalités de classes dans le milieu de l'éducation tendent à augmenter*³⁸ ».

³⁶ Traduction libre du « Education Act 2005 »

³⁷ Traduction libre de « Education Act 2011 »

³⁸ Traduction libre de « Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects », A. Portera (2011), in C. A. Grant et A. Portera (dir.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (p. 12-30). New York, NY: Routledge.

Que ce soit donc pour la France ou l'Angleterre, le chantier de l'éducation interculturelle reste ouvert, et avance à des rythmes différents. Pour autant, sur la finalité, il paraît toujours difficile à réaliser car aucune source, dans les textes officiels ou les politiques éducatives, n'énonce clairement de quelle manière procéder.

Pour F. LORCERIE (2002, p. 187), il reste néanmoins un chantier nécessaire à tout système éducatif car « *loin du folklore auquel ses adversaires ont voulu réduire l'éducation interculturelle, ce courant mobilise conjointement une sociologie, principalement la sociologie de l'ethnicité, et une philosophie politique* ».

C'est pourquoi, partageant ce point de vue, nous allons voir dans un troisième et dernier chapitre quelles peuvent être les nouvelles perspectives du concept, à l'aide de quels outils et quelles pédagogies pour les enseignants. Avant de clôturer notre étude sur les limites et les obstacles à la pleine réalisation de l'éducation interculturelle au sein de l'espace scolaire en Europe.

III. LES NOUVELLES PERSPECTIVES ET LES LIMITES DU CONCEPT

A- Avec quels outils et pédagogies peut-on adopter une approche interculturelle en classe ? Quid de la formation de base des enseignants en France et en Angleterre ?

1) Aperçu sur certains outils et pédagogies reconnues en Europe

Premièrement, nous aimerions parler d'un projet intitulé « *Inclusive Education in Action* ». Il a été conjointement mené par l'UNESCO et l'AEDE (Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes ayant des besoins particuliers) depuis 2011. Nous pensons qu'il pourrait poser un cadre théorique universel pour la mise en pratique de l'éducation inclusive dans le monde. Ce projet vise notamment à apporter des ressources aux responsables politiques européens et internationaux travaillant au développement de l'équité et de l'égalité des chances, au sein des systèmes éducatifs dans le monde.

Aussi, la présence des Principes Directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion dans l'éducation indiquent les questions à aborder pour donner à l'éducation inclusive la place qui lui revient, dans le cycle d'élaboration des politiques internationales (se référer à l'**Annexe 1** pour un schéma récapitulatif). Treize domaines d'intérêt politique sont ainsi répertoriés (comme par exemple la question de la clarté des définitions relatives à l'éducation inclusive dans les politiques, la question de la formation des enseignants, ou encore la question d'une budgétisation consacrée à ce domaine). Ils sont déclinés en questions politiques et en lacunes à combler autour d'une cinquantaine d'actions suggérées.

Le but du projet *IEA* est d'essayer de combler le décalage entre politique (théorie) et pratique (au sein des systèmes éducatifs), en donnant des exemples concrets de mise en œuvre pour illustrer les actions proposées dans les principes directeurs de l'UNESCO. En outre, il essaie autant que faire se peut, de ne pas oublier les réalités et les défis présents à l'échelle nationale et locale.

Un site internet a été créé³⁹, mettant à disposition tous l'ensemble des différents outils du projet (exemples de mise en œuvre, déclarations de principe, descriptions et évaluations d'actions menées, études de cas, témoignages, matériel pour les enseignants, glossaire complet des termes relatifs à l'éducation inclusive) - autrement dit toute l'approche nécessaire à l'application des directives précédemment mentionnées. Tout ceci est disponible en anglais sur le site, mais par ailleurs, une plaquette résumant les objectifs et les outils mis à disposition par L'*IEA* a été traduite en 23 langues différentes.

³⁹ Site internet disponible sur l'URL : <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/>

Pour résumer, ce projet met avant tout l'accent sur le fait que quiconque puisse jouer un rôle dans le processus de l'éducation inclusive et il explique notamment que « *chaque initiative et chaque action qui favorise davantage de systèmes éducatifs inclusifs ont leur importance et peuvent jouer au rôle décisif dans le maintien de son développement futur*⁴⁰ ».

Ensuite, et cette fois-ci dans le cadre concret de l'enseignement de la langue du pays pour le primo-arrivant, nous aimerions prendre l'exemple d'une enseignante, qui accueille au quotidien des ENA dans sa classe, et qui à travers un article publié dans *Les Cahiers Pédagogiques*, nous explique quelles sont, selon elle, les meilleurs pédagogies à adopter : « *Toutes les pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage grâce à l'hétérogénéité des élèves seront bonnes aussi pour le nouvel arrivant. Pour apprendre à parler français, il doit parler français. Certains dispositifs didactiques favorisent les interactions entre les élèves. C'est le cas du tutorat et du travail de groupe. Avec d'autres élèves, il osera demander de répéter, ses interlocuteurs ajusteront leur langage (leur débit, leur vocabulaire) à ses capacités de compréhension. Il s'agit d'un étayage langagier dans lequel il mobilise à la fois des compétences orales en production et en compréhension. Le travail de groupe en particulier permet de multiplier les interactions entre pairs autour d'un même objet, ce qui favorise la compréhension... pour tous les élèves. Mais à certains moments, ce qui sera fait en classe sera vraiment hors de sa portée. Dans ces cas, un travail autonome, décroché du reste de la classe peut lui être proposé*⁴¹ ».

Nous voyons bien à travers cette illustration qu'accueillir un ENA dans sa classe n'est pas chose facile pour l'enseignant. En effet, il va devoir quelque peu bousculer ses habitudes et adapter ses techniques pour répondre aux besoins du nouvel élève, sans mettre de côté ceux du reste de la classe.

Afin de diversifier la provenance de nos ressources, mais toujours en s'inspirant des pratiques directement partagées par des enseignants, au cœur de l'action sur le terrain, nous voudrions parler des travaux de Christine HOCKINGS et de son équipe de l'Université de Wolverhampton au Royaume-Uni, qui ont mis en place le projet « *Learning to Teach Inclusively* » (*Apprendre à Enseigner de manière inclusive*). Ces enseignants ont beaucoup travaillé sur la question de l'éducation inclusive, et ont mis à disposition de leurs collègues - et de toute personne s'intéressant à ces questions, des outils et des conseils (intitulés *Open Educational Resources*) qui sont consultables gratuitement. Ils donnent des indications sur les façons de pratiquer au quotidien en classe et les techniques pour enseigner de manière inclusive.

⁴⁰ Traduction libre de la définition empruntée au site internet du IEA project, [en ligne], disponible sur l'URL : <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/>

⁴¹ Nathalie François, *Les Cahiers Pédagogiques*, Revue N°473 - Dossier « Enfants d'ailleurs, élèves en France », extrait de l'article « Avec un Enaf en classe ordinaire », mai 2009

Cette page internet⁴² contient toute sorte de présentations en ligne, très détaillées, pouvant servir d'outils à tout enseignant ne sachant pas comment s'y prendre pour s'adapter à la venue d'un ENA dans leur classe. Les vidéos proposées sont essentiellement en anglais, mais accompagnées de sous-titres, pour aider à la compréhension.

N. FRANCOLS résume finalement dans son article que, pour elle : « *Toutes les propositions pédagogiques d'adaptation aux besoins spécifiques sont en réalité une offre qui permet de diversifier ses manières de faire apprendre et qui finalement, bénéficie aussi aux autres élèves. Ainsi les questions que chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, se pose pour aider au mieux les ENAF dans sa classe sont en réalité le résultat d'un effet de loupe sur des problématiques qu'ils rendent plus visibles mais qui existent chez tous les élèves, qui tous, ont des besoins éducatifs spécifiques* ».

2) *Quid de la formation de base proposée aux enseignants français et anglais ?*

La formation proposée en France

Depuis 1989, la formation des maîtres et maîtresses en France était gérée par les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), rattachés aux universités. Mais depuis la rentrée 2014, suite à la réforme de la *Refondation de l'École* initiée par l'ex-ministre de l'Éducation Nationale, Vincent PEILLON, ce sont les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) qui ont repris ces fonctions.

Dans les textes officiels français, on ne trouve que de rares éléments concrets, faisant référence à l'approche interculturelle dans le cadre de la formation de base des enseignants. Les quelques indications disponibles sont notamment données dans la circulaire d'avril 2002⁴³ :

- Au niveau des affectations : les classes spécifiques CLIN ou CLA seront confiées à des enseignants de préférence volontaires, qui auront la possibilité de faire valider une certification supplémentaire de « français langue seconde ». Le jury de validation responsable de sa validation devant différer de celui de la titularisation ordinaire.
- Pour la formation : « *un suivi particulier de la part des équipes de circonscription pour le premier degré et des inspecteurs responsables de la discipline dans le second degré* » est mentionné, sans plus de détail. Une distinction est faite pour les enseignants ne disposant pas de compétences particulières pour ce type d'enseignement : il leur sera permis « *d'acquérir des éléments de formation indispensables* » et un « *suivi pédagogique* » leur sera

⁴² Ressources de l'Université de Wolverhampton, Royaume-Uni, [en ligne], consultables sur l'URL : <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=24685>

⁴³ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002

procuré, en appui sur le savoir-faire des CASNAV. Là encore, des notions somme toute théoriques (voire assez floues), sans approfondissement.

Autrement dit, mis à part quelques séminaires ou stages proposés par des organismes privés de formation (comme *L'Atelier des cultures* par exemple), ou bien par des associations complémentaires de l'enseignement public, reconnues d'utilité publique par l'Etat (comme les CEMÉAS), il n'existe pas réellement de formation de base officielle obligatoire au sein des ESPE (anciennement IUFM) en ce qui concerne les approches interculturelles en éducation.

Il existe bien des stages optionnels, menés par des enseignants volontaires, intéressés par ces questions et qui prennent le parti de mettre en place des tables rondes ou des moments collectifs de réflexions, mais force est de constater de véritables lacunes quant à l'offre de formation publique de l'Éducation Nationale.

Pour C.CLANET (2000), des réformes radicales doivent être engagées vis-à-vis de cette formation car : *« la « formation » actuelle ne laisse que peu de place à la prise en compte des composantes subjectives et intersubjectives. En particulier les relations individu-institution, singulièrement stéréotypées, n'autorisent pas, la plupart du temps, une structuration dynamique et créative de l'individu en tant que sujet⁴⁴ ».*

Pour lui, les institutions scolaires ont un rôle à jouer pour faire place à chaque individu en tant que sujet dans l'espace scolaire. Elles doivent en effet parvenir *« à laisser exister une parole authentique »* et autoriser *« dans la mesure du possible, les êtres humains à prendre en charge leur destin personnel »*. Il s'agit certes d'une vision mettant en cause le caractère sacralisé des institutions existantes, et qui prend donc le risque de provoquer certaines réticences. Mais comme semble vouloir le croire CLANET, à juste titre, *« l'être humain en tant que sujet ne doit pas être totalement incompatible avec l'éducation scolaire »*.

En outre, selon A-J AKKARI (Doyen de la recherche, ressources documentaires et multimédia à la Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, en Suisse), *« Durant la dernière décennie, la formation des enseignants aux approches interculturelles s'est trouvée concurrencée par d'autres priorités dans les réformes curriculaires des institutions de formation : l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux médias. Cela se traduit par une concurrence accrue au niveau du temps scolaire et donc aussi au niveau du temps de préparation des enseignants⁴⁵ ».*

Dans son article de 2002, intitulé *Les formations à l'interculturel en IUFM : Sous les pavés la plage...*, Maryse HEDIBEL (sociologue, maîtresse de conférences et chercheuse) nous redonne quand même un peu d'espoir quant aux perspectives

⁴⁴ C. CLANET, « L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation », 2000

⁴⁵ A-J AKKARI, « Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique », article publié dans la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, 2006.

de l'intégration des approches interculturelles dans la formation classique des enseignants. Pour elle, il s'agit certes d'une question épineuse – car par principe l'école républicaine française « *est censée accorder le même regard à tous les élèves* ».

Pour autant, cela ne l'a pas empêchée de mener des expériences de formation au sein de son IUFM dès 1999, avec des stages sur la thématique de l'interculturel – jusqu'alors peu traitée dans le cadre de la formation publique, comme nous avons pu le voir précédemment.

Pour HEDIBEL, il est primordial que les enseignants travaillent déjà sur leurs propres représentations, pour entrer dans une approche interculturelle avec leurs élèves. Par ailleurs, ils doivent se méfier des idées reçues et des amalgames diffus au sein du système scolaire. Dans cet article, elle raconte la manière dont elle a mené les stages, qu'elle a proposés à deux types de publics distincts. D'une part, les enseignants stagiaires, en formation initiale. D'autre part, les enseignants et personnels d'éducation déjà en poste.

Les thèmes des demandes d'approfondissement ont été relativement les mêmes pour les deux publics concernés. Cependant, au niveau de la méthode pour les aborder, elle note une différence significative. Alors que le premier groupe souhaite travailler sur le mode des « incidents critiques » préconisée par M. COHER-EMERIQUE⁴⁶, le deuxième groupe, lui, arrive au stage avec des demandes spécifiques, notamment sur la culture et la gestion de classe. Comme si « *l'aspect spécifiquement culturel formait une différence entre les élèves* ». En l'occurrence, une différence entre les profils « d'élèves ordinaires » et ceux porteurs d'une culture différente (provenant d'un milieu culturel différent de celui de la majorité).

Elle note aussi qu'au sein de ce deuxième groupe, il y a beaucoup plus de représentations faussées par rapport aux immigrés, et en particulier en ce qui concerne les maghrébins. De plus, dès le début des stages, un état d'esprit tout à fait différent règne parmi les personnels en poste, comparativement à celui des enseignants stagiaires (elle parle « d'agressivité », de « discussion très difficile », et d'enseignants particulièrement « virulents »).

Pourtant, une fois la démarche du stage explicitée, grâce un travail de discussion autour de leurs représentations et des exercices permettant de mieux connaître le soi-disant « public perturbateur », le climat s'apaise et la plupart d'entre eux finissent par reconnaître que « *les élèves, toutes origines confondues, sont avant tout des adolescents, imprévisibles, immatures, mais en même temps plus responsables que*

⁴⁶ La **méthode des incidents critiques** est une technique qualitative d'interview qui facilite l'étude d'événements significatifs (incidents, processus, ou questions) identifiés par la personne impliquée dans ces événements, la façon avec laquelle ils sont gérés, et les effets en termes d'affects perçus. L'objectif est de mieux comprendre l'incident du point de vue de l'individu, en tenant compte des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux (CHELL, 1998).

certain de leurs pairs mieux lotis socialement ». Et d'ajouter que : « *aux représentations terrifiantes sur les élèves et leurs familles, succède ainsi une vision nettement plus nuancée, marquée par la prise en compte du contexte social et psychologiques dans lequel vivent les élèves et le désir de les aider à mener à bien leur scolarité le mieux possible* ».

Ainsi, l'un des objectifs premiers de ce genre de stage repose sur l'envie de montrer aux enseignants qu'on ne peut pas penser la « culture de l'autre » sans travailler au préalable sur ses propres références. Il a également pour but de mettre en lumière le fait que les cultures bougent, évoluent, et ne sont pas des entités fixes, stables. Que bien des incidents et des conflits résultent de simples maladresses ou d'interprétations hâtives et inadéquates.

Enfin, M. HEDIBEL conclut en reprenant les propos de la « Lettre de l'éducation » de 2000, intitulée *L'école républicaine à l'épreuve des identités* qui souligne que « *plus une culture est méprisée, dévalorisée, moins ceux qui s'en réclament se sentent reconnus positivement, plus ils ont tendance à accentuer leur affirmation identitaire, leur demande de reconnaissance, quitte à provoquer des conflits dans des termes qui répondent ainsi dans le même temps à l'assignation qui leur est faite* ».

La formation proposée en Angleterre

En Angleterre, le système d'enseignement est décentralisé. L'instance ministérielle qui gère l'éducation est le « *Department for Education* ». Les « *local authorities* » sont chargés de la gestion des établissements.

Pour enseigner dans les écoles publiques, les enseignants doivent être titulaires du « *Qualified Teacher Status* » (QTS). Jusqu'en avril 2012 c'était le « *General Teaching Council for England* » (GTC) qui délivrait le QTS. Mais cet organisme a cessé d'exercer et ses fonctions réglementaires sont depuis assumées par le Ministère de l'Éducation.

Le « *Qualified Teacher Status* » (QTS), statut d'enseignant qualifié, est le seul statut professionnel qui autorise une personne à enseigner en tant qu'enseignant qualifié dans les écoles publiques. Les établissements recrutent des enseignants formés pour la discipline ou pour la tranche d'âge dans lesquelles ils se destinent à enseigner. Dans les établissements privés payants, il est possible d'occuper un poste d'enseignant sans formation pédagogique. Néanmoins, les écoles privées font le maximum pour former leurs enseignants et qu'ils obtiennent tous le statut d'enseignant qualifié. Enfin, les enseignants des écoles publiques sont des employés publics mais n'ont pas le statut de fonctionnaire.

En 2010, A. JELLAB (Sociologue et Chercheur dans le domaine de la scolarisation, la socialisation et les apprentissages), nous explique dans une étude comparative intitulée *La formation des enseignants comparée*, que « *chez les*

student-teachers, l'entrée dans le métier est plus aisée car leur socialisation extra-universitaire à des activités sociales et culturelles participe de leur recrutement et des compétences exigées par l'enseignement secondaire. L'école n'est pas un sanctuaire en Angleterre à la différence de la France et de son école républicaine. Ainsi, en Angleterre, il n'y pas la clôture symbolique renforçant l'opposition entre enseigner et éduquer. Les stagiaires britanniques ne conçoivent pas leur travail dans les seuls termes de la transmission des savoirs⁴⁷ ».

Depuis leur publication du 1^{er} septembre 2012, de nouveaux « *Teachers' Standards* » sont au programme de la formation actuelle des futurs enseignants anglais. Ils regroupent l'essentiel des compétences-clés attendues des étudiants à la fin de leur formation. Ils ont été édictés par le *Secretary of State for Education* (l'équivalent de l'Éducation Nationale en France) et représentent des changements significatifs en termes de structures, de contenu et d'application.

Parmi les huit compétences-clés attendues des enseignants, la compétence n°5 « *Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils* » (signifiant : « Adapter l'enseignement aux forces de tous élèves tout en répondant à leurs besoins ») semble poser le cadre de référence de ce qui est attendu de l'enseignant, en fonction des différents besoins et milieux d'élèves qu'il côtoiera tout au long de sa carrière. Il doit notamment :

- « *Savoir quand et comment différencier convenablement sa pédagogie, en utilisant des approches qui permettent aux élèves un apprentissage efficace.*
- *Avoir une compréhension solide des obstacles qui peuvent contrer les capacités d'apprentissage de l'élève, et comment les contourner au mieux.*
- *Montrer une prise de conscience quant au développement physique, social et intellectuel de l'enfant, et savoir comment adapter son enseignement pour aider à l'éducation de l'élève, durant les différentes étapes de son développement.*
- *Et enfin, avoir une compréhension claire des besoins de tous les élèves, y compris les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques, ceux avec des capacités élevées, ceux avec l'anglais pour langue additionnelle, ceux avec des difficultés ; et être capable d'utiliser et d'évaluer des pédagogies distinctes pour les rendre acteurs de leur apprentissage et les soutenir⁴⁸ ».*

⁴⁷ Aziz JELLAB, « R. Malet. *La formation des enseignants comparée* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 39/1 | 2010, Online since 05 March 2013, connection on 12 August 2014. URL : <http://osp.revues.org/2509>

⁴⁸ Traduction libre de « *Teachers's Standards, Guidance for school leaders, school staff and governing bodies* », publié par le *Department For Education*, juillet 2011. Disponible sur l'URL : <https://www.gov.uk/>

En outre, davantage de détails sur cette compétence sont disponibles dans la présentation en ligne⁴⁹ que propose EURYPEDIA, l'Encyclopédie Européenne des Systèmes Educatifs Nationaux (*European Encyclopedia on National Education Systems*).

Celle-ci précise que les enseignants doivent être capable de :

- « *Comprendre comment les enfants et les jeunes se développent. Et savoir que cette progression, ainsi que le bien-être des apprenants, sont affectés par une **multitude d'influences : développementales, sociales, religieuses, ethniques, culturelles et linguistiques.***
- *Savoir comment adopter des mesures personnalisées efficaces pour ceux à qui ils enseignent, y compris ceux pour qui l'anglais est une langue additionnelle ou ceux qui ont des besoins éducatifs spécifiques ou des difficultés. Aussi, ils doivent **savoir prendre en compte la diversité et promouvoir l'égalité et l'inclusion en classe.***
- *Enfin, ils doivent pouvoir enseigner et mettre en place des séquences d'enseignement adaptées à toute tranche d'âge et quelque soient les capacités de base des élèves, reçues lors de leur formation initiale. Notamment en adaptant leur langage pour convenir au mieux aux apprenants, en introduisant clairement les nouvelles idées et les nouveaux concepts, et en optant efficacement pour des explications, des questions, des discussions ou des séances de débats.⁵⁰ »*

Ainsi, bien que ces contenus de formation ne mentionnent que quelques pistes d'aide au traitement de la diversité en classe, les expressions telles que l'« *inclusion en classe* », la « *prise en compte de la diversité* » et les « *influences religieuses, ethniques, culturelles et linguistiques* » ont le mérite d'être officiellement reconnues. Elles font en effet partie intégrante des programmes destinées aux futurs enseignants, quant à l'acquisition des compétences de base.

Pour conclure, et selon M. BYRAM, une personne détenant la compétence interculturelle est avant tout quelqu'un qui « *est capable de voir les relations entre les différentes cultures – tant internes qu'externes à la société – et qui est capable d'arbitrer, de servir de médiateur. C'est-à-dire de tout interpréter comme l'Autre pourrait le faire, que ce soit pour lui-même ou pour d'autres personnes. C'est également quelqu'un qui détient un raisonnement critique et analytique de (ou d'une*

⁴⁹ Encyclopédie EURYPEDIA, [en ligne], disponible sur l'URL :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

⁵⁰ Site internet officiel du gouvernement anglais, traduction libre de la page internet « Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education », [en ligne], disponible sur l'URL :

<https://www.gov.uk/early-years-initial-teacher-training-a-guide-for-providers>

partie de) sa propre culture et de la culture des autres – quelqu'un qui est conscient de ses propres points de vue, de la façon dont son mode de pensée est déterminé par sa culture, plutôt que quelqu'un qui pense que son mode de pensée et ses points de vue sont naturels⁵¹ ».

B- L'intérêt du projet européen TTIMS et retour sur mon expérience en tant que participante

1) Origine et descriptif du projet TTIMS

Le projet **TTIMS**, « *Teachers Training In Multicultural Settings* » est un programme intensif ERASMUS destiné aux futurs enseignants, chercheurs et formateurs. Ce programme est né du constat selon lequel, de manière générale, les enseignants ont de plus en plus affaire à des classes hétérogènes dans leur quotidien. Ils doivent alors être à même de répondre aux besoins d'apprentissages propres à chaque élève, et ce dans des milieux culturels relativement variés. En effet, enseigner dans un contexte multiculturel est totalement différemment d'un enseignement « basique » ne comprenant que des classes à culture unique.

Ce projet a pour but de fournir aux enseignants en devenir, des connaissances sur les problématiques interculturelles à l'école et dans la société. Il souhaite les guider pour qu'ils soient capables de travailler dans une société riche en cultures et en milieux socio-culturels divers. Pour se faire, le TTIMS entend présenter aux étudiants des principes-clés, des stratégies, ainsi que des outils relatifs à la pédagogie interculturelle et à l'apprentissage de l'interculturalité.

Les élèves choisis sont originaires de quatre pays différents, à savoir l'Autriche, la France, la Grande-Bretagne et l'Espagne. L'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) d'Aquitaine de Bordeaux en est l'institution d'accueil.

Durant ce stage, des équipes internationales d'étudiants ont vécu une expérience multiculturelle à travers le point de vue de l'élève, plutôt qu'à travers une perspective d'enseignant. Aussi, ils ont pu observer la diversité des milieux socio-culturels à travers l'Europe et envisager des moyens de la traiter avec les élèves. Au travers des observations faites en classe lors de la mobilité à l'étranger et grâce à un suivi individuel d'élèves préalablement sélectionnés par leurs professeurs, les futurs enseignants ont eu l'opportunité d'identifier les difficultés rencontrées par les jeunes porteurs d'une culture différente. Ils ont pu ensuite échanger leurs points de vue avec les autres stagiaires et collaborer au sein d'équipe internationales tout au long du programme.

⁵¹ Traduction libre de l'article de M. BYRAM « Assessing Intercultural Competence in Language Teaching », SPROGFORUM, n°18, Vol. 6, p. 8-13, 2000.

À la fin du TTIMS, il était attendu d'eux qu'ils mettent en place une sorte de guide des « bonnes pratiques interculturelles » ainsi qu'une « *checklist* » qui pourront, par la suite, leur servir d'outil d'auto-développement mais aussi de cadre de référence pour les autres enseignants qui souhaitent promouvoir l'éducation inclusive dans des milieux interculturels et multilingues.

Le plus gros enrichissement et l'innovation majeure du projet TTIMS est l'opportunité donnée aux enseignants en devenir, d'avoir un retour concret sur les observations des autres stagiaires étrangers, dans leur milieu culturel propre.

Tableau 4 : Les objectifs généraux du projet « *Teachers Training in Multicultural Settings* »

LES OBJECTIFS DU PROJET TTIMS⁵²	
<u>Pour les étudiants futurs enseignants</u>	<u>Pour les enseignants/chercheurs et éducateurs</u>
Acquérir des connaissances concernant les concepts et les principes, théoriques et pratiques, découlant de l'éducation inclusive	Engager une réflexion pratique et une recherche autour de la préparation et du déroulement du programme intensif
Apprendre à observer, reconnaître et développer des stratégies propres à l'éducation inclusive	
Développer des aptitudes, des comportements, des valeurs et des compétences dont un enseignant travaillant dans des milieux particuliers a besoin	Questionner leur propre pratique et celle de leurs collègues pour améliorer leur point de vue à propos de l'éducation inclusive
Travailler en collaboration avec des enseignants stagiaires provenant d'autres pays européens pour créer des fiches d'auto-évaluation sur la méthodologie pour une éducation inclusive	Développer des outils pour préparer leurs étudiants à des classes hétérogènes et soutenir le mouvement envers le système de l'éducation inclusive
Reconnaître la valeur du travail en étroite collaboration avec les parents, la communauté et les collègues enseignants, durant leur carrière	

2) Déroulement du projet TTIMS

Première partie : sur le terrain, en mobilité à l'étranger

⁵² Traduction libre. Source disponible sur l'URL : http://ttims.espe-aquitaine.fr/?page_id=21

Le projet TTIMS s'est donc déroulé en deux parties. Nous l'aborderons sur la base de mon expérience personnelle, ce qui nous amène à introduire le pronom personnel « je », en remplacement du « nous » pour la relater.

Premièrement, j'ai effectué un stage d'observation et d'immersion dans deux établissements secondaires anglais, en février 2014. Nous sommes parties à Oxford par binôme de deux étudiantes françaises, pour une durée de cinq jours.

La configuration des deux établissements était relativement similaire, et ne m'a pas particulièrement surprise, dans le sens où j'avais eu auparavant (en 2011-2012) l'opportunité de me rendre en Irlande du Nord, pour enseigner le français dans trois écoles différentes. J'occupais alors officiellement le poste de « *Modern Language Assistant* » et dépendais du département spécifique pour les langues. Mais au niveau de l'accueil des élèves primo-arrivants, je n'avais pas constaté de département spécifique. Aussi, la diversité des milieux socio-culturels des élèves ne paraissait pas aussi riche au premier abord.

Alors que, dès mon arrivée à Oxford, j'ai pu observer une pluralité des cultures très présente au sein des établissements sélectionnés. La découverte majeure donc, pour moi, lors de ce stage, a été l'existence des « *EAL Departments* ».

Les « ***EAL Departments*** » sont des cellules spécifiquement conçues pour les élèves primo-arrivants (*EAL* signifiant « *English as an Additional Language* »). Les pédagogies y sont adaptées en fonction du niveau de base des apprenants et de leur rythme d'apprentissage. Ils peuvent y rester le temps nécessaire, en parallèle des cours ordinaires, pour approfondir l'apprentissage de l'anglais mais aussi pour gagner en autonomie dans leur nouveau pays. En effet, le département *EAL* joue, selon moi, un rôle primordial dans l'accueil tout d'abord, puis dans l'inclusion de ces nouveaux élèves au sein de l'établissement. Aussi, il s'assure au quotidien, dans la mesure des moyens disponibles, que le primo-arrivant vive au mieux cette grande transition de vie et facilite son adaptation.

En Angleterre, c'est une pratique très répandue car - suite aux importants flux migratoires connus par le territoire sur ces dernières années - les besoins ont été tels, que la création des départements *EAL* s'est peu à peu banalisée. D'ailleurs, que ce soit dans le premier établissement ou le second où j'ai pu me rendre, chacun avait sa propre cellule *EAL*, avec ses enseignants attirés.

Le public concerné par ces classes regroupe en majorité des élèves d'origine asiatique et indienne. Mais on y trouve également (en particulier à Oxford) des élèves en provenance de Pologne, Italie, Portugal... Une classe regroupait même un ensemble d'élèves afghans, népalais, mexicains, brésiliens, et indiens. Il s'agissait d'un mélange à proprement parlé, d'un « melting-pot », tout à fait surprenant et intéressant à observer.

Les professeurs, tout au long du stage ont été particulièrement accueillants et semblaient très concernés par la problématique du traitement de la diversité culturelle dans l'espace scolaire. Certains d'ailleurs avaient déjà mené des recherches à ce sujet et n'ont pas hésité à partager leurs résultats avec nous.

Je pense que cela n'a rien d'étonnant, quand on voit à quel point ils peuvent prendre à cœur le bien-être de leur élèves en classe.

Parmi les nombreux conseils divulgués lors des sessions de travail avec les professeurs *EAL* que j'ai pu observer, voici un résumé des 10 conseils de bases à destination des enseignants qui accueilleraient des primo-arrivants dans leur classe.

Tableau 5 : Résumé des conseils à destination des enseignants pour la gestion des ENA dans leur classe

Savoir se mettre à la place des élèves	Les accueillir chaleureusement
Les encourager à utiliser des dictionnaires (monolingues et bilingues)	Prêter attention au plan de table de la classe
Toujours vérifier la compréhension (des mots-clés et des concepts)	Utiliser des gestes et des images
Débuter par une discussion, puis garder une trace écrite	Les laisser prendre des notes Et ramener les livres de la classe chez eux pour réviser
Les situer par rapport à la leçon en cours et celle à venir pour qu'ils puissent se préparer	Corriger les fautes de langage les plus importantes pour les aider à progresser

Deuxième partie : mise en commun et ateliers de réflexion

La seconde partie du stage consistait à la mise en commun des observations faites précédemment sur le terrain, puis des sessions de travail en groupes mixtes pour réfléchir à un outil final d'aide à la prise en compte de la diversité en classe. Elle s'est déroulée à Bordeaux en avril 2014.

Suite à la présentation d'un point particulier du système éducatif de chaque équipe nationale, les sessions de réflexion et de travail en groupe ont commencé. En plus des traces écrites conservées par les étudiants, des « *video journals* » ont également apporté des indications quant au vécu des stagiaires au quotidien, sur le terrain à l'étranger.

Petit à petit, des thèmes principaux de réflexion se sont dessinés, et chaque groupe international a pris la responsabilité de travailler sur un point en particulier, aidé par les enseignantes en charge du projet.

Les 4 thématiques retenues pour la présentation finale sont les suivantes :

- L'interaction en classe
- Les questions de la langue maternelle et la L2
- Les stratégies de l'enseignant
- Les différents processus de l'inclusion et de l'intégration

Toutes répondent à la question suivante : Que faut-il prendre en compte en priorité, au sein d'une classe, lorsque l'on souhaite gérer au mieux la diversité ?

Chaque thématique a ensuite été redécoupée en sous-questions qui entrent plus en détail dans la pratique et qui, de par leurs réponses, donnent des outils concrets pour traiter la diversité au sein de l'espace scolaire.

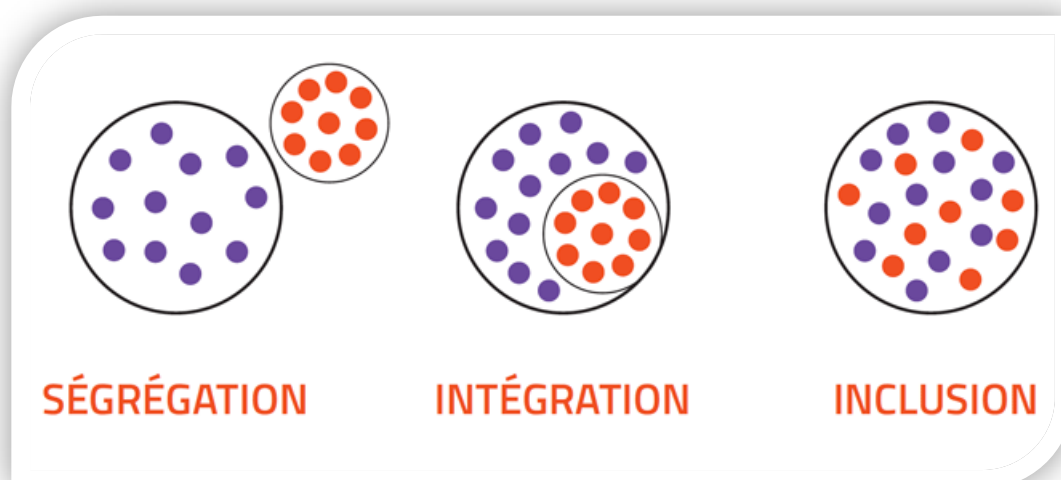


Figure 2 : Schéma illustrant la distinction entre les concepts de « ségrégation », « intégration » & « inclusion »

✚ L'aboutissement du projet TTIMS sur un outil d'aide concret à la prise en compte de la diversité en classe

Cet outil ne prétend pas répondre à toutes les questions relatives à l'éducation inclusive et à l'approche interculturelle. Tout du moins, il offre un panorama riche et basé sur des expériences concrètes, qui peut servir de point de départ à tout enseignant désireux de faire évoluer sa pratique.

Il s'adresse également aux chercheurs et à tout personnel éducatif qui est intéressé par ces questions et souhaiterait s'informer davantage ou s'inspirer pour des travaux et projets de collaboration futurs.

La présentation finale est consultable électroniquement, à l'adresse URL suivante : http://ttims.espe-aquitaine.fr/?page_id=212

3) Retour personnel sur le stage TTIMS et aboutissement du projet sur un outil concret d'aide au traitement de la diversité en classe

Ce stage a été pour moi une expérience particulièrement riche humainement et professionnellement. Par le fait tout d'abord d'avoir pu côtoyer tant de personnes porteuses d'une culture différente de la mienne à Oxford. Puis, du fait d'avoir eu l'occasion de réfléchir au sein d'équipes internationales à Bordeaux, avec des futurs enseignants qui ont les mêmes objectifs et la même passion d'échanger, d'évoluer. Tout cela m'a réellement confortée dans mon envie de mener une carrière à l'échelle internationale dans le futur. Ayant soif de connaissances sur tout ce qui a trait aux cultures, aux modes de vie, aux langues, à l'humain... Globalement, ce projet correspondait à l'idée que je m'en faisais et m'a donné envie de renouveler ce genre de démarche.

Aussi, je pense pouvoir dire que ce stage m'a apporté beaucoup de connaissances théoriques et de références quant aux problématiques sur la diversité dans le cadre de l'éducation. La diversité culturelle, prioritairement, mais également dans son ensemble.

En effet, l'intérêt ultime de cette formation, selon moi, était de nous montrer que tout élève au sein d'une classe, avec ses spécificités, ses forces et ses faiblesses, son vécu, ses ambitions, avait le droit d'apprendre et d'être traité de manière égale. Même si cela demande de trouver de nouvelles remédiations et de faire des compromis entre le mode de fonctionnement « ordinaire » du « groupe majoritaire » et le mode de fonctionnement du « groupe minoritaire ».

C- Synthèse de l'intérêt d'une approche interculturelle à l'école et limites du concept pour la France

1) Synthèse de l'intérêt d'une approche interculturelle en éducation

Nous pensons que l'école a un rôle important à jouer dans l'éducation des futurs citoyens car c'est à elle - entre autre - qu'il revient d'inculquer un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles : le respect de la différence et l'ouverture à l'altérité.

Comme nous avons pu le voir dans le premier chapitre de cette étude dans le cadre théorique, puis au sein d'un environnement réel dans le troisième chapitre à travers le stage TTIMS en Angleterre, l'apport d'une approche interculturelle en

éducation peut réellement avoir des retombées positives pour l'ensemble des espaces scolaires, et pour tous leurs acteurs.

En effet, ce genre d'approche ne permet pas seulement de faire en sorte que les élèves primo-arrivants se sentent mieux au sein de leur établissement et se sentent plus rapidement en phase avec leur environnement. Elle favorise également la naissance de relations pacifiées, prenant leurs sources dans un climat de confiance et d'échanges. Entre les élèves d'une part, mais aussi entre élèves et enseignants (et autre personnel d'éducation), ainsi qu'entre parents d'élèves et enseignants d'autre part.

Nous avons pu voir que lorsqu'une personne se sent respectée pour ce qu'elle est, et notamment dans sa culture (l'un des fondement-même de son identité), elle va être plus ouverte au dialogue et ne va pas chercher à entrer en conflit.

Alors qu'en France, comme nous avons pu le voir précédemment, il semble toujours difficile d'accepter officiellement que, toute personne, avec sa propre culture, puisse s'exprimer librement au sein de l'espace public qu'est l'école. En Angleterre en revanche, la diversité est clairement incluse dans les établissements « ordinaires », et cela a abouti sur la création des « *EAL Departments* ». En France, le primo-arrivant sera accueilli dans un centre à part, et suivra parallèlement des cours dans le cursus ordinaire, ce qui, dès le départ, le place dans un contexte d'exclusion et de différenciation.

2) *Limites du concept de l'éducation interculturelle pour la France*

Selon J. KERZIL (Doctorante en psychologie sociale à l'Université de Paris V) et G. VINSONNEAU (Docteur d'État en psychologie sociale), il existe un fort décalage entre les déclarations d'intention et les possibilités réelles d'exécution du projet. Les connaissances dites « basiques » sur les modes de vie, ne suffisent pas à enseigner une culture étrangère.

On peut alors se demander ce qu'il en est de l'explication et de la compréhension des valeurs véhiculées par ces cultures en classe ?

Sur ce sujet, les deux auteures relèvent trois problématiques majeures dans leur ouvrage intitulé *L'interculturel - Principes et Réalités à l'école*⁵³ :

- La première est que la culture peut être un objet tabou et faire face à du rejet. En effet, on constate que l'éducation interculturelle se centre toujours sur les ENA ou bien sur les élèves considérés comme issus de l'immigration (alors que certains sont nés en France). Il faudrait pourtant élargir son champ d'action. Ne pas enfermer cette problématique en marginalisant ce public d'enfants.

⁵³ J. KERZIL et G. VINSONNEAU, « L'interculturel - Principes et Réalités à l'école », 2004

Le but ne serait pas nécessairement de placer la culture étrangère au cœur des activités, mais plutôt de valoriser toutes les cultures de manière égale.

- La seconde est que l'on a toujours tendance à considérer qu'il y a une « carence », une « lacune » à combler chez ces enfants et cela va participer à leur stigmatisation. L'éducation interculturelle fait alors figure de pédagogie de compensation, alors qu'à meilleur escient, elle pourrait permettre d'apporter une vision toute autre des choses. En effet, ces enfants subissent un changement de cap trop brutal : d'abord ils sont vus comme des élèves en retard, puis, on leur demande de transmettre leur culture aux autres. Ce qui, au lieu de revaloriser leur image, peut avoir l'effet inverse et renforcer les stéréotypes négatifs sur les « cultures minoritaires ».
- La troisième enfin repose sur la « folklorisation des cultures ». Pendant longtemps, pour véhiculer une culture donnée, on s'est contenté d'enseigner des aspects concrets, visibles (comme l'habillement, l'alimentation, les arts). Cela est dû au manque de formation des professeurs, ainsi qu'au manque de temps et de moyens en classe. Par conséquent, les enseignants vont la plupart du temps opter pour des activités plus simples à réaliser. On pourrait alors faire appel à des intervenants extérieurs (originaires des pays concernés), mais tout compte fait cela renforcerait l'impression de folklore de ces cultures.

De manière générale pour KERZIL et VINSONNEAU il manque donc des passerelles entre l'élaboration du concept de l'éducation interculturelle et son application concrète en France.

D'autres auteurs, afin de résoudre ces problématiques, ont pensé à l'éventualité de créer une « **culture commune** », qui ne se fonderait plus sur un seul idéal républicain mais sur une base enrichie de toutes les cultures en présence. C. LELIÈVRE (Professeur honoraire d'histoire de l'éducation à Paris V) nous suggère d'ailleurs que « *face aux exclusions de toutes natures qui menacent, il apparaît que la première préoccupation devrait être de définir les principes d'une culture minimale pour tous les français*⁵⁴ » (1996, pp. 25-41). Cette nouvelle culture ne serait ni traditionnelle, ni laïque. Au contraire elle prendrait en compte les traits de chaque culture minoritaire en présence. Elle serait donc totalement refondée par rapport à la réalité actuelle (qui ne correspond plus à celle des années soixante-dix et des vagues d'immigration que l'on a connues, ainsi que des rassemblements familiaux).

⁵⁴ LELIÈVRE C. (1996), « L'école à la française serait-elle en danger ? Approche historique de questions actuelles », in *Impacts*, n° 4, 25-41.

CONCLUSION

Les deux objectifs principaux de l'école étant d'enseigner et d'éduquer, il ne faut pas que les efforts menés en ce double sens se focalisent davantage sur l'un que sur l'autre. En d'autres termes, le fait d'enseigner des savoirs de bases ainsi qu'une certaine culture générale, via une pédagogie relativement traditionnelle (caractéristique du modèle français), ne devrait pas prendre le pas sur l'importance de tout autre type d'éducation nécessaire à la vie en communauté dans la société actuelle - et notamment l'éducation interculturelle.

Aussi, il est important que l'école soit un lieu de rationalisation, de prise de recul, car elle doit s'adapter sans cesse à l'urgence de l'actualité. Elle se doit en effet d'évoluer avec son temps et ses changements de problématiques.

Les pédagogies et la formation des enseignants proposées par le système scolaire français actuel semblent dépassées par la diversité culturelle, ou tout du moins en position de négation de celle-ci.

De prime abord, il paraîtrait alors judicieux de s'inspirer du système observé en Angleterre. Mais en réalité, il ne s'agit pas d'une simple question de diversité culturelle... Il s'agit d'une question de diversité dans sa globalité.

L'éducation inclusive, l'éducation à la citoyenneté, l'ouverture à l'altérité, représentent tout autant de thèmes et de formations dont ont besoin les individus pour être à même de vivre ensemble, en communion avec leurs différences, dans le but de s'accepter tels qu'ils sont. Pour cela, l'approche interculturelle en éducation peut être un levier décisif, puisqu'elle permet la lisibilité des problèmes dans leur intégralité, en contexte et en tenant compte de tous les paramètres : individuels, de groupe, sociaux et sociétaux. Pour autant, elle ne constitue pas la solution miracle, ni la seule alternative.

Le choix de la France et de l'Angleterre pour établir un comparatif de faisabilité du traitement de la diversité, par l'approche interculturelle en éducation et au travers d'une expérience concrète avec le projet TTIMS, s'est révélé être particulièrement riche en étonnement. En effet, on constate qu'au cours des dernières années, l'évolution des mentalités et de l'opinion publique au sein des deux pays s'inscrivent dans des courants opposés, en quasi-contradiction avec leurs coutumes et modes de pensée traditionnels respectifs.

D'une part, nous avons la France, depuis toujours ancrée dans un système républicain laïque, qui refuse toute différenciation au sein de l'espace scolaire. Cet état de fait a pour incidence une certaine mise à l'écart des enfants primo-arrivants. Ne rentrant pas directement dans le « moule » de l'Education Nationale, leur parcours d'accès à la culture majoritaire se trouverait parsemé d'embûches.

Cependant, la laïcité peut présenter des effets bénéfiques, puisque qu'en tant que principe à la base-même de la cohésion sociale et du refus des communautarismes, la neutralité qui en incombe, permet l'assurance d'un traitement égal de tous les élèves, quelles que soient leurs origines. Pour beaucoup cela peut paraître contradictoire, mais en réalité ça ne l'est pas... si l'on est capable d'adopter un angle d'approche nouveau.

D'autre part, nous avons l'Angleterre, territoire historiquement connu pour sa pluralité culturelle et sa tolérance envers toutes les « ethnies » au sein de l'espace public. Où les instances politiques ont compris qu'il était nécessaire d'accueillir les élèves primo-arrivants dans des cellules spécifiques intégrées au sein-même des « établissements ordinaires », où la formation des enseignants impose des compétences reposant sur l'ouverture à l'altérité, où les politiques d'immigration ont souvent été relativement souples, et qui au cours de son histoire a peu à peu laissé entrer la religion dans l'espace scolaire, jusqu'à autoriser la création d'écoles confessionnelles publiques dans le pays, à partir de 1997.

Pour autant, C. SINCLAIR (2005), remarque qu'au sein de l'opinion publique, cet optimisme vis-à-vis d'une société multiculturelle semble s'essouffler. Cela tient à ces causes différentes, mais qui pour la plupart reposent sur un caractère religieux. Il cite notamment dans son article⁵⁵ :

- *« la crainte d'une partie de la population quant à la contribution des écoles confessionnelles à la violence interreligieuse et le fantasme selon lequel elles seraient des « pépinières de fanatiques »*
- *l'idée selon laquelle la prolifération des écoles confessionnelles dans les quartiers populaires conduirait à une situation de ségrégation scolaire, qui aggraverait l'ignorance mutuelle et les préjugés entre communautés, et qui créerait donc un climat propice aux émeutes interraciales*
- *la crainte d'une militance religieuse au sein des écoles confessionnelles, avec comme fait marquant « l'affaire des écoles créationnistes⁵⁶ » de 2002. »*

Un nouveau courant pro-laïque semblerait dès lors gagner en popularité, et cela concernerait également la population enseignante, qui n'accepterait plus les compromis à répétition du gouvernement anglais.

De fait, dans la suite de l'article de C. SINCLAIR, il est souligné qu'« *au début des années 2000, les principaux syndicats de fonctionnaires régionaux ont voté des motions rejetant la politique scolaire du gouvernement Blair* ».

⁵⁵ Christopher Sinclair, « État, religion et éducation en Angleterre », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 22 décembre 2010, consulté le 03 août 2014. URL : <http://jda.revues.org/153>

⁵⁶ Affaire révélée par les médias du cas d'une école secondaire évangélique du secteur public, subventionnée à 100% par l'État, qui enseignait, au Nord Est de l'Angleterre, à ses 1 250 élèves, que Dieu a très bien pu créer le monde en sept jours et que la théorie de l'évolution était sujette à caution.

En outre, en novembre 2001, selon deux sondages nationaux indépendants⁵⁷, « le pourcentage de Britanniques favorables à l'ouverture de nouvelles écoles confessionnelles ne dépassait pas les 35% et 80% des Britanniques souhaitaient que les écoles religieuses ne soient plus autorisées à recruter en priorité des élèves de leur propre confession ».

Du côté de la France, ce qu'il faut préconiser d'urgence pour Abdenour BIDAR (professeur de philosophie à l'Université de Sophia Antipolis, à Nice) afin de contrer la montée des extrémismes, c'est une « pédagogie de la laïcité ». Celle-ci permettrait de mettre un place un cadre d'approfondissement des fondements de ce principe-clé à notre régime politique, qui se trouve par ailleurs être l'un des rares principes capable de permettre à une société multiculturelle de ne pas se diviser en communautés séparées.

« Mais comment faire comprendre que la laïcité n'est pas une vieille lune idéologique française, mais un principe universel de cohésion sociale, qui permet à tous de vivre ensemble au lieu de demeurer dans une simple relation de coexistence ? ». C'est la question que se pose A. BIDAR dans un article⁵⁸ publié en décembre 2010, dans le journal *Le Monde*. En effet, pour lui, la laïcité doit être comprise par l'ensemble de la population - à travers un travail spécifique de réflexion et de discussion, initié et mené par les instances politique en collaboration avec les instances éducatives – au lieu d'être imposée, quasi-naturellement, comme c'est le cas actuellement en France.

Selon un document officiel⁵⁹ de 2002 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale intitulé « *La laïcité au cœur des enseignements* », les fondements nécessaires à l'ouverture de ce dialogue pourraient reposer sur les faits suivants :

- « La laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres.
- La laïcité n'est pas non plus une valeur vide de sens.
- La tension entre l'égalité citoyenne et l'exercice des libertés est consubstantielle à la République.
- La loi est au cœur du pacte républicain et obéir à la loi est une nécessité en démocratie.
- Apprendre à distinguer les valeurs fondamentales, les opinions et les croyances.
- A côté des intégrismes religieux, il peut exister d'autres atteintes à la laïcité (comme par exemple les pressions politiques, l'intrusion non contrôlée de l'économique et du marchand, ou encore le dérapage de certains personnels qui oublient parfois leur devoir de réserve). »

Le risque si rien ne change, selon A.BIDAR, est que les incompréhensions et l'hostilité vis-à-vis de ce principe persistent. Notre nation pourrait alors se transformer en une société multiculturelle certes, mais une société composée de « *communautés distinctes qui s'éloignent les unes des autres, et des consciences qui n'ont bientôt*

⁵⁷ The Observer, 11 November 2001 ; Times Educational Supplement, 30 November 2001

⁵⁸ A. BIDAR, « Il est urgent de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la laïcité », *Le Monde*, décembre 2010.

⁵⁹ Chapitre IV de LES LIVRETS DE LA LAÏCITÉ - Grand Orient de France, [en ligne], extrait rédigé par Dominique BORNE (Doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale entre 2002 et 2005) et al. Consultable sur l'URL : <http://www.cdeep.fr/livrets/Chapitre4.pdf>

plus d'autre souci que d'affirmer leur propre différence ». Et d'ajouter que « Voilà à quoi nous expose le retard que nous prenons à former des consciences laïques. Un face-à-face ou dialogue de sourds aggravé entre l'État et les consciences⁶⁰ ».

Si l'on en croit ses propos, la laïcité pourrait donc servir de vecteur pour la paix et la communion des cultures dans une société multiculturelle. Cependant, la condition est qu'elle ne soit pas sacralisée et simplement imposée par le gouvernement, mais qu'elle fasse l'objet de discussions, afin qu'elle soit admise naturellement par tous.

Cela pourrait en effet être une solution pour remédier aux nombreux problèmes d'incompréhension et de conflits qui découlent des problématiques liées aux questions d'identité, de culture, de diversité... Cela dit, notre système de normes et de valeurs étant tellement ancré au sein des institutions françaises, comme dans la majorité des mentalités, nous peinons à croire qu'une telle remise en cause puisse être envisagée, et donc encore moins acceptée.

Néanmoins, faisons preuve d'optimisme, car comme le résume finalement assez bien B. PELLETTIER (Formateur en management interculturel), dans un article⁶¹ publié sur son blog en 2010, *« réunir des acteurs de l'interculturel, du milieu universitaire et des entreprises pour mettre en place des programmes de formation et coordonner leur mise en œuvre au sein des écoles et centres de formation concernés ne demande qu'une volonté politique forte pour imposer ce choix face aux corporatismes »*.

⁶⁰ A. BIDAR, « Il est urgent de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la laïcité », Le Monde, décembre 2010.

⁶¹ Benjamin PELLETTIER « Le dispositif public français : un désert interculturel » Mercredi 25 août 2010. Article consultable sur l'URL suivante : <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/le-dispositif-public-francais-un-desert-interculturel/>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE M. « Vers une pédagogie interculturelle ». *Revue Anthropos*. 1996, 3e édition, Paris.

AKKARI A-J. « Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique », *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 2006, n°4.

BERQUE J. « Éduquer les enfants de l'immigration. Rapport préliminaire au ministre de l'Éducation nationale », Paris : CNDP/La Documentation française. 1985.

BIDAR A. « Il est urgent de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la laïcité », *Journal Le Monde*, Décembre 2010.

BYRAM M. « Assessing Intercultural Competence in Language Teaching », *SPROGFORUM*. 2000, n°18, Vol. 6, p. 8-13.

CHALARD L. et DUMONT G-F. « Des statistiques « ethniques » en Angleterre à la situation en France ». *Population et Avenir*. Janvier-Février 2007. N°681.

CLANET C. « L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines », *Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Interculturels)*, 1993. 2e éd.

CLANET C. « L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation », 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE. « L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie », Strasbourg. 1986.

DE CHAPONAY H. « Se former à l'interculturel, expériences et propositions », *Editions Charles Léopold Mayer*, 1999, p.132.

DE WENDEN C. « France et flux migratoires internationaux » *Revue Territoires 2040*, numéro n°1 'Des facteurs de changement'.

FRANCOLS, N. « Avec un Enaf en classe ordinaire », *Les Cahiers Pédagogiques*. Mai 2009. Revue N°473.

GIRAUD M. « L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux », in *Identités et cultures à l'école, Migrants formation*. 1995. n° 102, CNDP, 51-73.

KERZIL J. et VINSONNEAU G. « L'interculturel - Principes et réalités à l'école », *Pdic, Sides*, 2004, p. 45.

LELIÈVRE C. « L'école à la française serait-elle en danger ? Approche historique de questions actuelles » in *Impacts*. 1996. n° 4, pp 25-41.

LORCERIE F. « Education interculturelle : Etat des lieux », *Revue VEI Enjeux*. Juin 2002. n°129.

M. PAGE, « Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques ». *Conseil Supérieur de l'Éducation*. 2003.

PORCHER L. « Médias identitaires, médias partagés », in *Identités et cultures à l'école, Migrants formation*. 1995. n° 102, CNDP, 96-106.

SCHOEFFEL V. et THOMPSON P. « Guide sur la Communication Interculturelle ». *CINFO (Centre d'information, de conseil et de formation Professions de la coopération internationale)*. 2007.

THOMET Valentine. *L'éducation interculturelle et sa mise en pratique en Angleterre : Quelles influences du communautarisme et du post-colonialisme ?*, 2014, 115 p.

UNESCO. « Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision ». Paris, 2003b.

RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES

CAIRN, *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes*, par Jennifer Kerzil en 2002 [en ligne]. Disponible sur : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=CDLE_014_0120

CDEEP, *Les livrets de la Laïcité - Grand Orient de France, Chapitre IV*, par Dominique BORNE et al. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cdeep.fr/livrets/Chapitre4.pdf>

DATAR, *Territoires 2040, aménager le changement* », Programme de 2010 [en ligne], Disponible sur : <http://territoires2040.datar.gouv.fr/spip.php?article212>

DICTIONNAIRE LAROUSSE, *Définition du terme « assimilation »* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/assimilation/5836?q=assimilation#5813>

DICTIONNAIRE LE PETIT ROBERT, *Définition du terme « melting-pot »* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.lepetitrobert.fr>

EDUSCOL, Portail National des Professionnels de l'Education, *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

EDUCATION NATIONALE, Site officiel, *Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

EDUCATION NATIONALE, Site officiel, *Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

EDUCATION NATIONALE, Site officiel, *BOEN, hors-série n° 3 du 19-6-2008* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

EUPYPEDIA, *Encyclopédie* [en ligne], disponible sur l'URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

EUROMINORITY, *Définition de l'expression « minorités ethniques » empruntée à l'Association pour la Promotion des Peuples Minorisés Européens* [en ligne]. Disponible sur : http://www.eurominority.eu/version/fra/resources-definitions2.asp?code_definition=41

GITSI, Groupe d'information et de soutien des immigré(es), *Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.gisti.org/spip.php?article2946>

GOVERNMENT OF THE UNITED KINGDOM, Department For Education, Traduction libre du dossier *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.gov.uk/early-years-initial-teacher-training-a-guide-for-providers>

GOVERNMENT OF THE UNITED KINGDOM, Department For Education, Traduction libre du dossier *Teachers's Standards, Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*, juillet 2011 [en ligne]. Disponible sur : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf

INCLUSIVE EDUCATION IN ACTION, *Traduction libre de la définition d'inclusive education de l'Unesco* [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=36#i>

JDA (JOURNAL DES ANTHROPOLOGUE), *État, religion et éducation en Angleterre*, par Christopher Sinclair en 2010 [en ligne]. Disponible sur : <http://jda.revues.org/153>

MIGRATION WATCH UK, Traduction libre du dossier *Changing Primary Schools in England: 1998 - 2010* [en ligne]. Disponible sur :

<http://migrationwatch.co.uk/briefingPaper/document/210>

O.S.P, L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, *R. Malet. La formation des enseignants comparée*, par A. JELLAB en 2010 [en ligne]. Disponible sur :

<http://osp.revues.org/2509>

PELLETIER Benjamin, *Le dispositif public français : un désert interculturel* [en ligne]

Disponible sur: <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/le-dispositif-public-francais-un-desert-interculturel/>

REVUE POLITIQUE, *La France et l'onde de choc des flux migratoires*, de Dominique Paillé [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revuepolitique.fr>

SOCIO-LOGOS, *Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?* » par Olivier Meunier en 2008 [en ligne]. Disponible sur : <http://socio-logos.revues.org/1962>

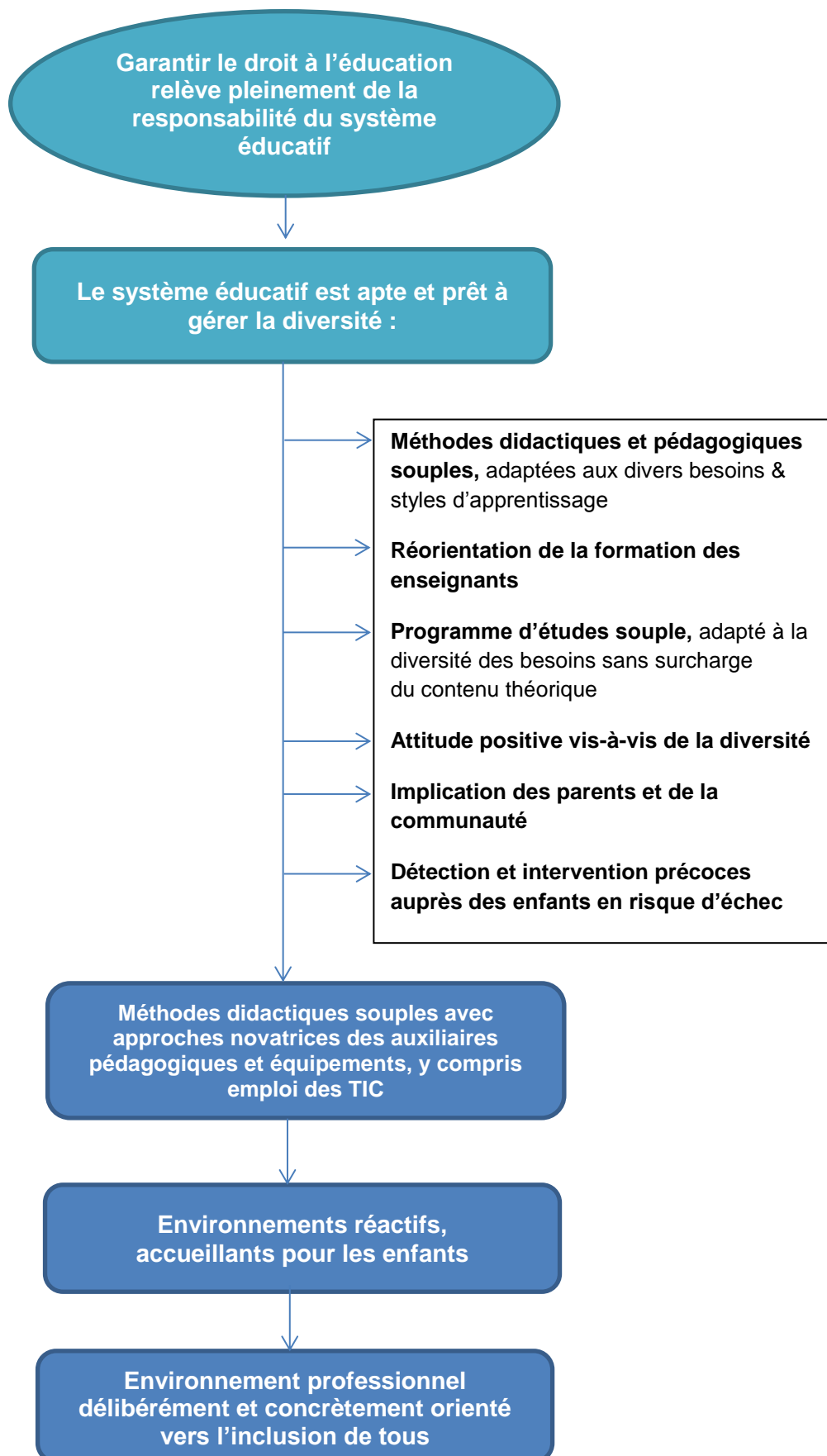
TTIMS PROJECT, Traduction libre de la page *Objectives* [en ligne]. Disponible sur :

http://ttims.espe-aquitaine.fr/?page_id=21

WOLVERHAMPTON UNIVERSITY, *Learning to Teach Inclusively* [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=24685>

ANNEXES



RÉSUMÉ :

La diversité culturelle est une réalité que ce soit dans le cadre de notre société en général, comme dans l'espace scolaire. Cependant, les façons de traiter cette diversité ne semblent pas être les mêmes selon l'endroit où l'on se situe dans le monde.

Le concept d'éducation interculturelle a été étudié par de nombreux auteurs et vise nombre d'objectifs divers et variés, auquel l'enseignant doit porter attention et tenter d'inscrire dans la globalité des activités qu'il propose en classe. En effet, l'interculturel en soi, dépasse le simple cadre de l'intégration des cultures étrangères puisque toute classe donnée est porteuse d'une dynamique interculturelle particulière, et cela représente des enjeux pour l'enseignant désireux de promouvoir l'ouverture à l'autre, ainsi qu'un climat de sérénité, d'échanges et d'interactions au sein du groupe d'élèves.

Cette recherche, en se focalisant sur les modèles français et anglais, tend à montrer d'une part ce que disent les textes au sujet de l'éducation interculturelle et d'autre part quelles politiques éducatives sont menées en ce sens. Elle vise ensuite à observer ce qui est fait dans la pratique courante et étudier les outils proposés aux enseignants. Enfin, elle propose certaines pistes pour que l'interculturalité prenne de l'ampleur dans l'espace scolaire et se réalise dans les meilleures conditions.

SUMMARY :

Cultural diversity is a reality in our society, as well as in our schools. However, this diversity doesn't seem to be treated the same way according to where one's located in the world.

The concept of intercultural education has been written on by many researchers and has many different goals that the teacher may take care of and take into account when organizing his/her activities. Indeed, multicultural settings go beyond the framework of foreign cultures and their integration into the school system as each class of pupils is carrying its proper intercultural dynamic. That raises issues for the teacher willing to promote openness toward the others, as well as a climate of serenity, exchanges, and interactions inside the group of pupils.

This study is mainly focused on the French and English models and tends to show firstly what the official texts are saying about intercultural education and secondly which type of politics are implemented in this field. Then, it aims at observing what teachers do in their daily work routine and thanks to which tools. And finally, it gives some clues in order to develop this type of education in the best conditions.

MOTS-CLÉS

Interculturalité – Enseignement – Pédagogie – Education Interculturelle – Diversité – Altérité

KEYWORDS

Multicultural Settings – Teaching Practices – Intercultural Education – Diversity – Openness