

ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

CONFERENCE INTERNATIONALE DE L' EDUCATION

Quarante-sixième session

Centre international de conférences, Genève
5-8 September 2001

ATELIER N° 3

**« Valeurs communes, diversité culturelle et éducation :
apprendre quoi et comment ? »**

Document de problématique

Préparé par :

Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe
para los Países Andinos (PROEIB Andes)

Diversité culturelle, valeurs partagées et éducation : que faut-il apprendre et comment ?

Luis Enrique López

Programme de formation en éducation interculturelle bilingue pour les pays andins

(PROEIB Andes)

Universidad Mayor de San Simón – Office allemand de la coopération technique (GTZ)

« Il existe un risque permanent que les disciplines étudiées à l'école soient isolées des expériences de la vie ... Nous arrivons ainsi à l'idée ordinaire de l'éducation : l'idée qui ignore son besoin social et son identification avec toute association humaine qui touche la vie consciente, et qui identifie l'éducation comme la transmission d'information sur des questions lointaines et à travers des signes verbaux : l'alphabétisme. »

John Dewey 1916

« Nous avons devant nous une proposition éducative née des conflits qui se produisent dans les sociétés multiculturelles, et dont l'objectif final est de promouvoir une rencontre entre différents collectifs, groupes ethniques, etc. où se produira un échange sur un pied d'égalité, en conservant la spécificité de chacun, tout en recherchant l'enrichissement mutuel... ses destinataires sont aussi bien les membres de la population autochtone que les personnes appartenant aux différents collectifs ethniques... Les différents membres qui composent une société multiculturelle doivent travailler pour construire une société interculturelle. »

Collectif AMANI 1994 :17

Points de départ

Apprendre à coexister dans un environnement toujours plus mondialisé tel que le nôtre exige d'acquérir des compétences et des valeurs qui permettent à tous les êtres humains de vivre dans un contexte fortement marqué par la diversité culturelle et linguistique. Cette diversité ne caractérise plus seulement des sociétés que nous considérons jadis comme lointaines, elle fait désormais partie de notre quotidien puisque, au sein de notre propre foyer, notre vie est imprégnée par ce qui est autre et différent. Ce phénomène est dû, d'une part, à la prédominance croissante des nouvelles technologies de l'information qui nous permettent d'entrer en contact avec des mondes de cultures et de langues différentes, et, d'autre part, aux déplacements de population, également en augmentation, d'individus provenant de régions et de pays autres que le nôtre.

Pour apprendre à vivre ensemble au XXI^e siècle, il faut donc commencer par prendre acte de ces nouvelles situations et accepter « notre diversité créative »¹, ce qui suppose également de surmonter les retards du colonialisme. L'éducation doit ainsi relever un véritable défi dans ce nouveau contexte d'intercommunication et de contacts croissants dans le monde, qui a mis en évidence la diversité ethnique, culturelle et linguistique que caractérise le monde depuis toujours.

Pour nous préparer à coexister avec ce qui est différent, l'éducation du XXI^e siècle devra permettre en premier lieu l'acquisition de compétences sociales différentes qui nous amèneront tous à reconnaître, respecter et apprécier cette diversité qui est aujourd'hui plus évidente que jamais. Nous devons apprendre à accepter le fait que l'hétérogénéité culturelle et linguistique constitue non seulement une réalité, mais aussi, plus important, une caractéristique inhérente au genre humain. Effectivement, les êtres humains sont par nature différents : nous sommes porteurs de cultures spécifiques et différentes entre elles, nous lisons le monde d'une manière particulière et conformément à la vision du monde que nous avons assimilée dès le moment où nous avons appris à faire partie de notre famille et de notre communauté. Nous apprenons de manière particulière et nous communiquons dans une langue ou un dialecte tout aussi particulier qui dénote notre filiation et notre appartenance à un groupe historique et social donné.

S'il faut s'assurer que tous les citoyens apprennent à reconnaître et à comprendre la différence, il est tout aussi nécessaire que dans ce futur très proche, l'éducation souligne la nécessité de se mettre d'accord sur l'obligation qu'ont, aujourd'hui plus que jamais, tous les êtres humains d'adhérer à un ensemble minimum de valeurs partagées par tous. Cet ensemble de valeurs, parallèlement à l'acceptation des points de vue, des pratiques et des croyances culturelles des autres, contient les droits inhérents à tous les être humains, dans le cadre de l'acceptation de l'égalité et l'équité et dans le contexte toujours plus démocratique qui régule la vie dans la société contemporaine. Cela suppose, bien sûr, de respecter les droits des autres, mais aussi d'assumer notre obligation de veiller à l'équité et à la justice. Mais étant donné que les relations humaines sont aujourd'hui extrêmement vastes et diverses, précisément en raison des changements qu'a connus l'humanité, il devient impératif de se mettre d'accord sur un ensemble minimum de valeurs partagées par tous, quel que soit le peuple dont nous sommes issus ou la culture à laquelle nous appartenons. C'est pourquoi nous considérerons dans ce document que, pour commencer, ce cadre minimum pourrait notamment être formé de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de la Convention relative aux droits de l'enfant et du projet de déclaration sur les droits des populations autochtones. Dans ce sens, l'éducation du XXI^e siècle devrait être aussi une éducation aux valeurs et aux droits.

Favoriser la coexistence harmonieuse est actuellement l'un des principaux objectifs de l'éducation formelle. Dans des environnements multilingues et pluriculturels, il est obligatoire de considérer sérieusement les conditions socio-historiques, socioculturelles et sociolinguistiques particulières dans lesquelles les maîtres et les élèves interagissent. Pour fonctionner quotidiennement et pour se développer, les sociétés multiculturelles et plurilingues ont besoin d'un nouveau type de citoyenneté culturelle fondé sur le pluralisme et la reconnaissance positive, mais néanmoins critique de la diversité qui nous caractérise. Ce nouveau type de citoyenneté doit

¹ Nous empruntons ici la très juste expression de la Commission mondiale de la culture de l'UNESCO, présidée par M. Javier Pérez de Cuellar.

se construire sur la base d'une nouvelle éthique universelle qui juge cette diversité créative comme une valeur en soi et, par conséquent, comme une valeur que nous partageons tous.

Pour progresser dans ces réflexions, il est à notre sens nécessaire de passer en revue quelques résultats de recherches qui vont dans le sens des points de vue que nous venons de présenter. Ces résultats se dégagent de l'analyse des relations établies entre la diversité, la pensée et le langage, d'une part, et, de l'autre, entre la culture, la langue et l'apprentissage. Nous y ajouterons un ensemble de réflexions sur la diversité culturelle et le rôle que joue l'éducation dans la promotion d'un ensemble de valeurs que nous devrions tous partager, en marge de la vision spécifique de la culture dont nous faisons partie.

1. Diversité, pensée et langage

Au début du XXe siècle, Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf, maître et disciple, tous deux linguistes et anthropologues américains, ont expliqué la relation entre langue et pensée, dans le contexte de leur travail dans les environnements multilingues et pluriculturels des sociétés autochtones d'Amérique du Nord. Leurs propositions émanaient des recherches qu'ils avaient menées sur les langues amérindiennes et des différences qu'ils avaient constatées entre certaines de leurs propriétés linguistiques et de celles de l'anglais ou de l'espagnol. D'après Sapir et Whorf, les langues différentes divisent la réalité de manières également différentes et, par conséquent, les différences et les propriétés formelles qui se trouvent dans une langue ne sont pas forcément présentes dans une autre.

Il existe d'innombrables exemples de cette condition, appelée « relativisme linguistique ». Parmi ceux-ci, il convient de citer les distinctions classiques des différents types de « neige » exprimées verbalement par les Inuits, ou la variété de mots arabes pour « cheval », ou les plus de cent vocables dont les Quechuas sud-américains disposent pour « papa », ainsi que les différences verbales que les Aymaras sud-américains établissent pour l'action de « porter » selon la manière dont on le fait, ce que l'on transporte et le type et la forme du récipient utilisé. Contrairement à ce qui se produit dans les langues autochtones, l'espagnol ou l'anglais n'a qu'un seul mot pour exprimer l'un de ces concepts. Ce ne sont que quatre des très nombreux exemples qui pourraient être utilisés comme preuve empirique des différences linguistiques, différences que l'on retrouve dans des langues comme le japonais et le français, ou l'allemand et le turc, et qui constituent la « relativité linguistique ».

Néanmoins, Sapir et Whorf sont allés plus loin et ont avancé une explication de la signification, affirmant que la langue particulière que nous acquérons et que nous parlons détermine ou forme notre pensée. Pour Whorf, la structure de la langue détermine la structure de la pensée. La combinaison de ces deux éléments, « relativisme » et « déterminisme » a donné lieu à ce que l'on appelle l'« hypothèse Sapir-Whorf ». D'après cette hypothèse, « les personnes qui parlent des langues différentes ont des modèles de pensée différents » (Hakuta 1986 :75).

Pendant des décennies, beaucoup ont contesté cette hypothèse et ont montré que l'absence d'un mot dans une langue n'est pas une condition suffisante ni valable pour justifier une telle proposition. On a avancé que certaines langues peuvent utiliser beaucoup de mots pour exprimer un concept qui, dans une autre langue, peut être exprimé seulement à travers un mot. Toutefois, ce fait ne ferait pas la preuve de l'absence du concept ni du manque de capacité à l'acquérir. Sans

aucun doute, il existe des différences entre les cultures, et ces différences s'expriment verbalement, mais elle reflètent simplement les conditions politiques, sociales, économiques et même écologiques tout aussi différentes dans lesquelles vivent les peuples, ainsi que leurs besoins quotidiens divers, qui se manifestent par le truchement de la langue. Pour le prouver, on cite habituellement le fait assez connu que dans beaucoup de peuples autochtones, la numération fonctionne de manière différente ou ne trouve pas forcément d'expression linguistique comme elle le fait dans des sociétés plus complexes, où l'agriculture, et donc la manipulation et l'administration des cultures et de leurs produits, joue un rôle important. Les individus qui parlent certaines langues autochtones d'Afrique, d'Australie et d'Amérique latine n'ont besoin que de quelques nombres pour exprimer les rapports mathématiques qui leurs sont utiles pour satisfaire leurs besoins quotidiens. Cela ne signifie absolument pas que ces individus ne puissent pas compter, ni qu'ils soient incapables d'exprimer des rapports mathématiques. D'une part, on sait que ces mêmes peuples peuvent calculer des distances avec une remarquable exactitude, comme dans le cas des chasseurs. D'autre part, on a montré que quand les personnes parlant ces langues autochtones apprennent une deuxième langue et connaissent d'autres besoins mathématiques, leur capacité de compter et de calculer est comparable à celle de n'importe quel autre individu dont l'anglais est la langue maternelle (Crystal 1994).

Aujourd'hui, on tient en général pour avérée une forme atténuée ou « affaiblie » de l'hypothèse que nous avons citée, puisqu'il est difficile de la récuser totalement. « En ce qui concerne la mémoire et la vision du monde, l'hypothèse atténuée suggère une tendance à opérer selon les lignes définies par la langue. Cette tendance est davantage un guide de notre choix entre plusieurs options qu'une détermination rigide. Dans ce sens affaibli, l'hypothèse a quelques conséquences fascinantes pour le bilinguisme et la pensée [et par extension pour le polyglottisme et le développement de la pensée]. Il est possible qu'une personne bilingue [ou polyglotte] puisse prendre des voies différentes, selon la langue qui guide sa pensée. On ne sait toujours pas s'il existe vraiment, selon la langue, des différences réelles au niveau de la mémoire et dans d'autres processus cognitifs. » (Hakuta 1986 :77)

Le fait est que toutes les formes de conduite humaine n'exigent pas le langage, pas plus que toutes les formes de pensée. Il suffit de penser, par exemple, à une personne qui conduit une voiture, à un joueur d'échecs ou au peintre qui va directement à la toile depuis les images qu'il a construites dans son esprit. Dans ce dernier cas, néanmoins, on peut toujours avancer que, même si ce n'est pas nécessairement verbalement, ce peintre a pensé à ses images et les a construites mentalement au moyen d'un certain type de langage.

D'après Crystal (1994), le type de pensée qui implique le langage est celui que nous appelons le langage « rationnel », « logique » ou « orienté vers un but ». C'est ce type de langage qui suppose des éléments et des processus déductifs et inductifs. Le langage semble être central dans ce type de processus mental, puisque les propriétés formelles du langage (le classement de mots et l'interrelation des phrases dans un texte, par exemple) sont les moyens par lesquels nos pensées sont liées et organisées afin de les présenter de manière cohérente. C'est l'acquisition et la maîtrise de ce langage rationnel et orienté vers un but qui est devenu l'objet de l'enseignement de la langue, en raison de son importance centrale pour le développement du plan d'études, en général, et en particulier pour apprendre d'autres disciplines non linguistiques, comme par exemple les mathématiques et les sciences naturelles. Dans ce cas, la relation entre pensée et

langage est plus forte et les enseignants doivent la rendre très explicite, notamment quand on met l'accent sur la rhétorique ou sur l'organisation du discours dans la production de textes écrits par les élèves.

Vygotsky note également la place prépondérante qu'occupent la signification et la communication dans l'apprentissage, puisque le développement cognitif de l'enfant se déroule principalement par le biais de la communication et de la conversation dans une société et une culture déterminées. La place que l'on accorde à l'oral par rapport à la signification et à l'apprentissage ressemble à l'affirmation de Halliday qui juge que l'enfant n'apprend pas seulement à parler, mais qu'il apprend à signifier à mesure qu'il se socialise dans le monde adulte et apprend à être un membre, tout d'abord de sa famille, puis de sa communauté et de la société en général (Halliday, 1975). Pour Vygotsky, le langage est le moyen par lequel se produit le processus de socialisation, ainsi que le dispositif au moyen duquel l'enfant apprend à penser comme le font les adultes, puisque la socialisation comporte langage et pensée en même temps.

Deux autres contributions plus importantes de Vygotsky qui ont eu de profondes conséquences sur la pédagogie se rapportent à l'importance qu'il attribuait aussi bien à l'enseignement qu'à la réflexion consciente comme générateurs du développement cognitif. D'une part, il soutenait que l'apprentissage dépend de « la coopération avec les adultes et l'instruction » (Vygotsky 1962 :104-105). Enseigner est donc considéré comme un facteur social et culturel important pour favoriser le développement cognitif des enfants. Ce rapport se manifeste clairement dans la définition de Vygotsky de la zone de développement proche : «... la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution de problèmes de manière indépendante et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé par la résolution de problèmes avec l'orientation des adultes ou en collaboration avec d'autres pairs capables. » (Vygotsky 1978 :86) D'autre part, il souligne que le langage satisfait une fonction intrapersonnelle en plus de son utilisation interpersonnelle et que c'est l'interaction de ces deux fonctions qui explique que l'enfant parvienne à devenir un élément pensant de la société. Comme nous pouvons le voir, on met ici en exergue l'importance de la société dans la formation de la nature de la psychologie humaine et la place prédominante du langage comme outil grâce auquel la société transmet ses connaissances et ses valeurs à l'enfant.

2. Culture, langue et apprentissage

Avec les théories de Vygotsky, nous établissons une étroite relation entre les domaines socioculturels et linguistiques. « Pour Vygotsky, la réalité externe [à laquelle se référait Piaget] est avant tout culturelle. La culture est l'agent qui rassemble différentes capacités humaines internes qui ne seraient autrement pas liées. Les cultures varient énormément dans les manières dont elles rassemblent différentes capacités, de façon que la perspective de Vygotsky fournit un contexte dans lequel étudier les influences culturelles sur la pensée, l'une de ces influences étant le bilinguisme [ou le multilinguisme]. » (Hakuta 1986 :84)

Effectivement, aucun apprentissage ne peut se dérouler dans un vide culturel. La langue et la culture sont médiatrices de l'apprentissage et les expériences quotidiennes de l'individu, ainsi que l'histoire et les caractéristiques sociales et culturelles spécifiques du contexte local, deviennent des ingrédients fondamentaux pour l'apprentissage significatif et contextualisé. Comme Cole et d'autres l'ont établi il y a près de trente ans, « Les personnes feront bien les choses qui sont

importantes pour elles et celles qu'elles ont l'occasion de faire souvent » (1971 :xi), reconnaissant l'existence d'aptitudes et de connaissances culturelles spécifiques qui déterminent non seulement ce que les enfants apprennent, mais aussi la manière dont ils apprennent. Néanmoins, il faut également tenir compte du fait que si « un apprentissage plus rapide est obtenu quand les enfants sont déjà bien familiarisés avec un aspect particulier de leur environnement (se référant à Price-Williams et à d'autres 1969),... le manque de certaines expériences critiques peut retarder ou empêcher le développement » (Cole et al 1971 :17).

Ce dernier commentaire débouche sur l'analyse de ce qui se produit parfois dans des environnements multiculturels où une culture autochtone jusqu'à un certain point traditionnelle coexiste avec une culture de type occidentale, même si, en général, cette coexistence est marquée par la hiérarchisation de l'une sur l'autre ainsi que par la subordination de la culture traditionnelle. Naturellement, l'essence et le type de tâches ne variera pas seulement d'une culture à l'autre, mais il pourra y avoir aussi des influences mutuelles entre elles, dont l'intensité dépendra de la situation spécifique et des relations de pouvoir dont chacune de ces cultures jouit dans la société. Ces différences ont de profondes conséquences sur l'éducation. C'est particulièrement vrai quand le modèle éducatif prévu tente de répondre à des manières de penser et de vivre, des tâches et des traits culturels locaux spécifiques, ainsi qu'au besoin des étudiants de comprendre et de faire face à d'autres formes de pensée, de tâches et de traits culturels. Dans ce contexte, il faut affirmer clairement que la simple introduction de l'école – une institution en soi étrange – dans un contexte autochtone rural traditionnel implique un changement culturel important qui déclenchera sans aucun doute d'autres bouleversements de grande envergure, au nombre desquels il faut inclure en première ligne l'introduction de l'alphabétisme et de l'écrit.

Au début des années 70, Cole et ses collègues ont mené des études cognitives interculturelles entre les Kpelle dans la région du centre-nord au Libéria, Afrique, et ont observé des différences dans les manières de penser des Kpelle sans éducation formelle par rapport à ceux qui avaient fréquenté une école de type occidental. Mais les conséquences de l'éducation n'étaient aucunement uniformes. De leurs propres mots, « L'éducation influence deux facteurs étroitement liés. En premier lieu, la nouvelle institution culturelle conduit à l'acquisition de nouvelles compétences intellectuelles [parmi lesquelles il convient de considérer ce que cela signifie pour l'enfant de passer d'un milieu essentiellement verbal à un milieu où l'utilisation d'un moyen de communication écrit est obligatoire et à une institution comme l'école où la langue s'utilise souvent de manière décontextualisée]... En deuxième lieu, la nouvelle institution culturelle entraîne un changement des situations dans lesquelles on applique les compétences... Mais nous ne pouvons pas en conclure ... que les différences observées dans les résultats reflètent des différences dans les aptitudes cognitives que possèdent les deux groupes. » (Cole et al 1971 :224)

Ayant analysé aussi les résultats que les Kpelle sans éducation formelle obtenaient dans les mathématiques de type occidental, les chercheurs en ont conclu qu'il existait « ... des manières spécifiques d'apprendre, que les membres de tous les groupes *peuvent* utiliser dans certaines circonstances, mais que des membres de groupes différents utilisent [seulement] dans certaines circonstances » (Cole et al 1971 :228). L'école de type occidental que fréquentaient les enfants kpelle ne tenaient pas compte de ce fait et les enseignants considéraient donc souvent ces enfants incapables d'apprendre. Néanmoins, les chercheurs ont également découvert qu'il n'était pas du

tout exact que les Africains sans éducation formelle soient dépourvus de pensée conceptuelle, comme on l'estimait auparavant.

Ces manières différentes de penser et d'apprendre peuvent avoir un rapport avec le fait que la majorité des sociétés autochtones appartiennent à une tradition orale. L'introduction de ces sociétés dans des écoles où l'on utilise l'écriture fait certainement partie de ce changement de grande ampleur dont nous avons parlé, dont nous n'avons pas toujours conscience. Beaucoup d'étudiants autochtones qui arrivent à l'école sont issus d'une culture et d'une tradition orales ; ils ne dépendent pas des capacités de lecture et d'écriture dans leur vie quotidienne, pas plus que pour répondre à leurs besoins essentiels dans leur famille et leur communauté. En outre, il faut également considérer que « les étudiants venant d'une culture traditionnellement alphabète s'attendent à ce que la langue soit utilisée de manière décontextualisée et les étudiants de tradition orale s'attendent [souvent] à ce que la langue soit utilisée [seulement] de manière contextuelle » (Département de l'éducation d'Australie du Sud 1993:7).

Le problème avec des situations similaires à celle des Kpelle, brièvement décrite ci-dessus, est qu'il est très rare que l'on tienne compte des différences culturelles existant entre groupes humains et que presque toujours, dans des environnements multilingues, les cultures subordonnées sont qualifiées selon les paramètres et le point de vue de la culture dominante. Les caractéristiques culturelles subordonnées sont considérées comme différentes alors que les dominantes sont considérées comme « normales » ou, ce qui est pire, « universelles », jugées depuis une norme unique abstraite, liée seulement avec les formes dominantes de pensée et de traitement de l'information. Cela peut expliquer le fait que, pendant près de trente ans, les différences culturelles aient été vues dans une perspective de déficit ou de carence, comme si ceux qui répondent à des formes de pensée divergentes souffraient d'une carence culturelle. Cole et ses collègues (1974:233) l'ont établi clairement quand ils ont souligné que « *les différences culturelles dans la connaissance résident davantage dans les situations auxquelles on applique des processus cognitifs spécifiques que dans la présence d'un processus dans un groupe culturel et son absence dans un autre* » (souligné dans l'original).

Reconnaître l'existence de différentes formes de pensée et de traitement de l'information est indispensable dans un pays multilingue et pluriculturel et dans le contexte des innovations éducatives qui tentent, précisément, de répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des enfants qui appartiennent à des sociétés linguistiques ou culturelles subordonnées. Ces enfants peuvent parfaitement rencontrer des difficultés dans une école de type occidental, en raison des styles d'enseignement culturellement biaisés qu'on y emploie et comme résultat de l'imposition de plans d'études uniques et de formes inadaptées d'apprentissage. Comme nous l'a par exemple montré Teresinha Nunes Carraher (cf. Carraher et al 1985, 1991), au Brésil, les enfants des rues peuvent effectuer des opérations arithmétiques rapidement et avec précision quand ils sont dans leur propre environnement socioculturel: les rues de Rio de Janeiro. Pourtant, ces mêmes enfants perdent de leur habileté et de leur exactitude quand ils sont entre les murs d'une salle de classe et quand leurs enseignants, se fondant sur une pédagogie rigide que Freire qualifiait de « bancaire », imposent une seule manière de penser et de traiter les opérations de calcul. C'est pourquoi Nunes Carraher a conclu que ces enfants obtiennent dix sur dix dans la rue, mais zéro à l'école. Le problème tient certainement au fait que les enseignants, dans leur majorité, n'ont pas conscience du fait qu'il existe effectivement d'autres manières de penser et de traiter

l'information mathématique, puisqu'ils ne connaissent pas les rues et que généralement elles ne les intéressent pas.

Ce qui arrive avec les enfants des rues de Rio de Janeiro se produisait aussi à New York avec les enfants noirs que William Labov a étudiés dans les années 70. Il a alors démontré que l'utilisation d'un anglais inférieur aux normes n'impliquait absolument pas une pensée inférieure et que ces enfants, comme n'importe quels autres, pouvaient réaliser des opérations linguistiques – et donc cognitives – de nature complexe, par le biais de leur propre variété linguistique et en fonction de l'environnement socioculturel auquel ils appartenaient. Ces situations sont également fréquentes dans les écoles de style occidental, établies dans des environnements multilingues et pluriculturels, qui choisissent de ne pas tenir compte des caractéristiques linguistiques et culturelles spécifiques des étudiants qui les fréquentent.

Mais même quand on fait des concessions à la langue maternelle des élèves, on ignore souvent la connexion étroite entre langue et culture et la première langue est utilisée simplement pour traduire le contenu du programme d'études officiel lié à la langue, la culture et la société dominantes. Les écoles de type occidental ne font guère attention aux contenus scolaires non conventionnels ou à d'autres formes de pensée ou d'apprentissage. Cependant, ces vingt dernières années, certains pays multilingues ont commencé à envisager des innovations scolaires dans le contenu du plan d'études et non pas seulement dans la méthodologie ou la langue qui présente ce contenu.

En ce qui concerne la question de la deuxième langue, on accorde une importance excessive à la forme et au contenu linguistique, aux dépens des variables socioculturelles qui sont déterminantes pour les manières et les lieux dans lesquels ces variables sont utilisées. Heureusement, ces derniers temps, les linguistes au même titre que les enseignants de langue se sont rendu compte que « la vie de la langue est riche d'une variété d'utilisations... et que les déploiements interpersonnels et culturels de la langue – non pas les règles grammaticales, les définitions du dictionnaire, ni le modèle d'activités neurales – constituent le noyau de la question. [Etant donné que]... apprendre une deuxième langue, c'est nous doter d'un instrument puissant pour construire une nouvelle culture » (Hakuta:1999:160-161).

De fait, apprendre une nouvelle langue signifie aussi apprendre de nouvelles significations et de nouvelles manières d'exprimer nos intentions de manière appropriée, lorsque nous avons des contacts avec des personnes qui parlent cette langue et même dans diverses situations sociales et avec le monde en général. Apprendre une nouvelle langue implique également d'acquérir des formes nouvelles de compréhension et d'organisation du monde; c'est-à-dire de nouvelles visions du monde. C'est pourquoi il est aujourd'hui commun d'accepter que le fait d'apprendre une langue exige de l'apprenant qu'il participe à l'utilisation active de cette langue.

L'importance de l'utilisation de la langue au sein du contexte et des conditions socioculturelles et historiques décrites par Vygotsky qui servent de cadre à l'apprentissage de cette langue, quand elle est en rapport avec un environnement multilingue et multiculturel, met également en évidence le lien entre une langue et une autre dans une société donnée. Ce lien, qu'il soit amical ou non, joue un

rôle important dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Vygostky qualifiait cette relation de « dialogique ».

Ce sont les conditions historiques et socioculturelles dans lesquelles se produit l'apprentissage qui permettent une telle relation dialogique entre ces deux langues. Si ces conditions socioculturelles sont déterminantes pour le niveau de succès dans l'apprentissage d'une langue et si il existe aussi des formes et des styles de pensée et d'apprentissage déterminés par la culture, alors, on serait en droit de supposer l'existence de différents styles d'apprentissage des langues dont il faut nécessairement tenir compte. Cette inférence nous conduit à une conclusion évidente: nous ne devrions pas imposer à nos élèves une seule méthodologie - la plupart du temps conçue par et pour un environnement unilingue et monoculturel de type occidental - et qui s'adresse à des étudiants de classe moyenne urbaine abordant l'apprentissage dans une école de style également occidental.

Une pédagogie inspirée des idées de Vygotsky, qui attribue un rôle important aux premières expériences et aux premiers apprentissages des sujets – les mêmes qui se produisent dans un contexte socioculturel spécifique -; qui reconnaît le rôle que la première langue des élèves joue comme médiatrice du développement cognitif des apprenants; qui se base sur le rapport étroit entre le développement de la première langue et l'apprentissage d'une seconde; et dans laquelle l'apprentissage est considéré comme un processus coopératif et réflexif introduit dans un contexte socio-historique, socioculturel et sociolinguistique spécifique, pourrait certainement contribuer à une éducation de meilleure qualité dans des environnements multiculturels et plurilingues. Cette pédagogie contribue à réaliser le potentiel des élèves en leur faisant prendre conscience de la fonction spécifique qu'ils jouent dans la société et les faisant réfléchir à cette fonction. A cette fin, cette nouvelle pédagogie devra aborder les nouvelles connaissances et expériences que l'école fournit comme des compléments aux expériences vécues dans la société et même dans la famille dont sont issus les étudiants et non, contrairement à ce qui a été fait dans le passé, comme des éléments remplaçables et même opposés à la connaissance occidentale (cf Diestchy-Scheiterle 1989).

4. Diversité culturelle, valeurs partagées et éducation

La nouvelle idéologie de l'éducation redécouvre des théories pédagogiques malheureusement oubliées qui reconnaissaient un certain rôle aux connaissances et aux expériences préalables des sujets et l'on reconnaît aujourd'hui, grâce à l'expérimentation et la recherche, l'importance que ces expériences revêtent pour le développement individuel et social des apprenants. Cette évolution lance d'ambitieux défis à l'éducation car elle nous oblige à prendre position face aux connaissances, au savoir, aux expériences et aux valeurs culturellement différenciés des peuples et des collectivités auxquelles appartiennent les utilisateurs des systèmes éducatifs des sociétés actuelles, toujours plus conscientes de leur complexité croissante. Elle nous incite également à nous demander comment réagir face à la nécessité d'assumer une position relativiste tout en reconnaissant que même quand si nos étudiants et nous-mêmes appartenons à des cultures spécifiques dans lesquelles la (les) langue(s) que nous parlons dénote(nt) une manière particulière de structurer et de lire la réalité, nous avons pourtant tous en commun certaines caractéristiques, produit de notre condition d'être humains. Qui plus est, nous partageons certaines valeurs qui sont le reflet de notre propre évolution comme sujets sociaux et politiques ainsi que de la

nécessité d'établir un dialogue entre tous les habitants de la planète. Reconnaître simultanément l'importance de ce qui est spécifique et la valeur de ce qui est général nous place face à des décisions, qui ne sauraient être remises à plus tard, à propos des objectifs, des contenus et des méthodologies d'apprentissage et d'enseignement dans une éducation qui cherche simultanément à être plus démocratique tout en traduisant la complexité accrue de la société actuelle.

Malheureusement, très souvent l'éducation n'a été vue que depuis une perspective simpliste et utilitaire, orientée uniquement vers la préparation des cadres techniques et professionnels dont le monde du travail a besoin. On a donc négligé la responsabilité humaniste et le rôle formateur de l'éducation, destinée à la préparation des citoyens que le contexte actuel et futur exige. Les besoins de la société moderne et industrialisée nous ont fait oublier le fait que l'éducation doit aussi répondre aux besoins en formation des citoyens en vue de leur participation à la construction et la gestion d'une société démocratique, du développement personnel et social des individus, ainsi que de leur formation intégrale et éthique, singulièrement favorisée par l'éducation aux valeurs.

Aborder l'éducation aux valeurs des apprenants dans une perspective de reconnaissance et de respect de leurs spécificités culturelles soulève également des problèmes et des conflits; il est nécessaire de les reconnaître, de les gérer et de les résoudre, dans l'intérêt de la compréhension, de la négociation et du consensus, puisque les groupes culturels sont rarement d'accord sur leurs valeurs, en général, et, en particulier, sur les valeurs que l'éducation devrait transmettre. Cette situation explique que l'ordre du jour éducatif soit aujourd'hui plus complexe que jamais, à l'instar des problèmes actuels que l'éducation doit traiter, car dans une société comme la nôtre, plus ouverte, nous sommes exposés à des visions du monde, des positions et des idéologies que nous pouvons, tout au moins, reconnaître comme étant différentes des nôtres.

Si l'éducation ne peut ni traiter ni résoudre tous les problèmes que nous posent les sociétés plus complexes dans lesquelles nous vivons aujourd'hui, « le processus éducatif peut, néanmoins, habiliter les garçons et les filles pour qu'ils comprennent les caractéristiques complexes et contradictoires des sociétés actuelles. [...] [Il existe un consensus relatif entre les éducateurs à propos du fait que] Dans des sociétés culturellement diverses avec des valeurs conflictuelles, l'éducation peut jouer un rôle important dans le passage du conflit à la compréhension et au consensus... » (dans Batelaan et Gundara 1993). Il ne fait aucun doute que des défis comme celui-ci sont parmi les plus difficiles à résoudre car il n'est pas facile de parvenir à un consensus entre groupes socioculturels et socio-historiques différents sur ce que l'école devrait ou ne devrait pas enseigner et surtout sur les valeurs qu'elle devrait inculquer à tous les enfants et les jeunes qui vivent dans un pays donné. Les attitudes et les comportements s'appuient aussi sur les valeurs que nous acquérons dès que nous apprenons à faire partie d'un groupe social spécifique et, dans cette mesure, nos attitudes et nos comportements sont le résultat de l'interaction dans la société.

Face à cette situation ardue en soi, nous sommes également dans l'obligation de former nos apprenants comme des sujets pensants et critiques, cet esprit critique étant également applicable à la culture et aux valeurs propres. C'est d'autant plus impératif quand les étudiants découvrent que certaines des valeurs de leur communauté culturelle ne sont pas conformes aux valeurs universelles aujourd'hui reconnues par tous. Cela pourrait être le cas des valeurs qui sont incluses dans l'alinéa 1 d) de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant et qui se réfèrent

à la compréhension, la paix, la tolérance, l'égalité entre les sexes et l'amitié entre tous les peuples, sans différences ethniques, nationales et religieuses.²

Il est certes fondamental que les étudiants, au même titre que les enseignants, prennent conscience des complexités liées à la diversité culturelle, en général, et aux différences sur la vision des différents groupes qui coexistent dans un pays et/ou région donné sur la nature des valeurs fondamentales qui sous-tendent leurs comportements, leurs croyances, leurs attitudes et leurs modes de vie. Mais il est tout aussi important de se rendre compte que c'est là une tâche qui dépasse l'école et qui implique la société dans son ensemble car l'école n'est que l'une des composantes de cette société. Il ne sera pas possible, par exemple, de former des apprenants à la tolérance et au respect des différences si, hors de l'école, ils font l'expérience d'attitudes et de comportements qui contredisent l'enseignement de l'école. « Si, par exemple, l'école enseigne des valeurs comme la 'solidarité' et 'l'égalité', alors qu'elles sont considérées comme marginales hors du milieu scolaire, il ne sera pas possible d'attendre des résultats positifs. Il serait également hypocrite 'd'enseigner' aux individus comment se comporter dans la sociétés si on n'apprend pas à ces mêmes étudiants la structure, les mécanismes et les effets de la société, y compris de l'Etat nation. [Pour le reste] Les écoles devraient aussi se montrer critiques face aux 'valeurs' qui régulent l'Etat nation, notamment le nationalisme et l'utilitarisme. » (Batelaan et Gundara, op. cit. : 69)

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, la connaissance et la compréhension de la Déclaration universelle des droits de l'homme peuvent aller dans ce sens, puisque ce document est composé d'un ensemble de principes acceptés par tous. Cependant, il est nécessaire de prendre note de la date et du contexte historique dans lequel la Déclaration a été proclamée et, en vue de tenir compte de la diversité culturelle aujourd'hui plus visible et plus acceptée que jadis, il sera nécessaire de compléter cette compréhension par l'analyse d'autres déclarations et conventions tout aussi universelles, comme la Convention relative aux droits de l'enfant, le projet de déclaration sur les droits des populations autochtones, la Convention 169 de l'Organisation internationale du Travail relative aux peuples indigènes et tribaux, ainsi que le document qui sera préparé par la prochaine réunion sur le racisme et la discrimination en Afrique du Sud.³

² La Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, contient, dans son article 29, les dispositions suivantes: « 1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités; b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies; c) 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) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone; e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. 2. Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'Etat aura prescrites. »

³ C'est pourquoi nous sommes d'accord avec Kramer (2001 :9) quand il signale que « ... il faut tenir compte du fait que les droits de l'homme ne peuvent être acceptés universellement que s'ils sont ancrés dans le contexte des diverses traditions culturelles ».

Toutes ces déclarations et conventions construisent un monde plus interdépendant et pluriel que celui auquel nous étions habitués. Cette interdépendance nous place face à la nécessité de concevoir notre diversité créative comme une valeur en soi afin, sur cette base, de comprendre que sa pérennité exige souplesse et ouverture de manière à identifier les caractéristiques et les valeurs qui nous unissent en tant qu'êtres humains. C'est à cette condition que nous pourrions à la fois être des membres valables de nos groupes socio-historiques et socioculturels propres et faire partie du monde que nous habitons. Cette condition exige un nouveau type de citoyenneté à la construction de laquelle l'école doit nécessairement contribuer avec ouverture et souplesse face à la différence, cherchant et construisant une complémentarité entre les valeurs propres et les valeurs d'autrui, entre ce qui est local et ce qui est mondial, et entre les caractéristiques culturelles spécifiques et celles qui sont universelles. Elle doit également inculquer aux élèves un sentiment démocratique profond fondé sur le respect de la dignité humaine et sur la connaissance et le respect des droits de l'homme universels et sur l'acceptation positive et le respect des différences culturelles et linguistiques. Elle doit aussi transmettre le respect de la nature qui nous héberge et dont nous devrions nous sentir partie intégrante, ainsi que nous l'ont enseigné les peuples autochtones. Pour que cela soit possible, selon Morin (1999 :57) :

« Nous devons lier l'éthique de la compréhension entre personnes avec l'éthique de l'ère planétaire qui demande de mondialiser la compréhension. La seule vraie mondialisation qui serait au service du genre humain est celle de la compréhension, de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.

« Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et réapprendre. »

Ouvrages consultés

Aronowitz, S. ; H. Giroux. 1991. *Postmodern Education* [L'éducation post-moderne]. New York: Bergin and Garvey Press.

Batelaan, P. ; J.S. Gundara. 1993. « Cultural diversity and the promotion of values through education » [Diversité culturelle et promotion des valeurs par l'éducation]. Dans: *European Journal of Intercultural Studies. An International Forum for Intercultural Education*. Volume 3, N° 2/3. 61-80.

Batelaan, P. ; F. Coomans (dir. publ.). 1999. *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education* [Base internationale pour l'éducation interculturelle y compris l'éducation antiraciste et aux droits de l'homme]. IAIE, BIE, Conseil de l'Europe.

Bialystok, E. ; K. Hakuta. 1994. *In Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition* [En d'autres mots. La science et la psychologie de l'acquisition d'une seconde langue]. New York: Basic Books.

Carraher, T.; D. Carraher & A.L. Schliemann. 1991. *En la vida diez, en la escuela cero*. [Dix dans la vie, zéro à l'école] Mexico, Madrid et Bogota: Siglo XXI Editores.

_____. 1985. « Mathematics in the streets and in schools » [Les mathématiques dans les rues et dans les écoles]. Dans *British Journal of Developmental Psychology*, N° 3. 21-29.

Cole, M. & J. Gay, J. Glick & D. Sharp. 1971. *The Cultural Context of Learning and Thinking* [Contexte culturel de l'apprentissage et de la pensée]. Londres: Methuen.

Crystal, D. 1994. *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. [Encyclopédie du langage de l'Université de Cambridge] Madrid: Taurus.

Daniels, H. (dir. publ.). 1993. *Charting the Agenda. Educational Activity after Vygotsky* [Préparer l'ordre du jour. L'activité éducative après Vygotsky]. Londres & New York: Routledge.

Department of Education of South Australia. 1993. *Aboriginal Students and English Language Acquisition* [Les étudiants aborigènes et l'acquisition de la langue anglaise]. Aboriginal Education R-12 Resource Papers. Theme Language, Number 2. Adelaide, Australie: EDSA.

Giroux, H. ; P. McLaren (dir. publ.). 1994. *Critical Pedagogy. The State and Cultural Struggle* [Pédagogie critique. L'Etat et la lutte culturelle]. Albany, New York: SUNY Press.

Habermas, J. 1991. « Citizenship and National Identity » [Citoyenneté et identité nationale]. Communication présentée lors du colloque sur l'identité culturelle européenne organisé par le Conseil de l'Europe en mai 1991 à Bruxelles.

Hakuta, K. 1986. *The Mirror of Language. The Debate on Bilingualism* [Le miroir du langage. Débat sur le bilinguisme]. New York: Basic Books.

Halliday, M.K. 1993. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language* [Apprendre à signifier : Explorations dans l'acquisition du langage]. Londres: Edward Arnold.

Kramer, D. 2001. « La cultura en los vendavales de la globalización. El desarrollo entre la autoexclusión y la instrumentalización » [La culture dans les tempêtes de la mondialisation. Le développement entre l'auto-exclusion et l'instrumentalisation]. Dans : *D+C. Desarrollo y Cooperación*. N° 3/2001. 8-13.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns* [Modèles sociolinguistiques]. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.

López, L.E. 1988. *Lengua*. [Langue]. Santiago du Chili:UNESCO-OREALC.

----- 2000. Cognition, culture, language and learning: an introduction for educational planners in multilingual and multicultural contexts [Cognition, culture, langage et apprentissage : présenter les contextes multilingues et multiculturels aux planificateurs de l'éducation]. A paraître dans K. Edoh (dir. publ.) *Languages of Instruction*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*: UNESCO.

Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language* [Pensée et langage]. 2e édition. Cambridge, MA: MIT.

-----1978. *Mind in Society* [La pensée dans la société]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (ed.) 1985. *Culture, Communication and Cognition* [Culture, communication et cognition]. *Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Références bibliographiques générales pour aborder la question

Aguado, M.T. 1996. *Educación multicultural. Su teoría y su práctica* [Education multiculturelle. Théorie et pratique]. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.

Amadio, M. 1989. « La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina ». [La culture comme ressource politique : dynamiques et tendances en Amérique latine]. Dans Luis Enrique López et Ruth Moya (dir. publ.) *Pueblos indios, estados y educación*. Lima et Quito: PEEB-P / ERA / P.EBI.

Appleton, N. 1983. *Cultural Pluralism in Education* [Le pluralisme culturel dans l'éducation]. New York et Londres: Longman.

Aronowitz, S. ; H. Giroux. 1991. *Postmodern Education* [L'éducation post-moderne]. New York: Bergin and Garvey Press.

Bakhtin, M.. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin* [L'imagination dialogique. Quatre essais par M.M. Bakhtin]. Publié sous la direction de Michael Holquist et traduit par Caryl Emerson y Michael Holquist. Austin: The University of Texas Press.

Batelaan, P. ; J.S. Gundara. 1993. « Cultural diversity and the promotion of values through education » [Diversité culturelle et promotion des valeurs par l'éducation]. Dans: *European Journal of Intercultural Studies. An International Forum for Intercultural Education*. Volume 3, N° 2/3. 61-80.

Batelaan, P. ; F. Coomans (dir. publ.). 1999. *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education* [Base internationale pour l'éducation interculturelle, y compris l'éducation antiraciste et aux droits de l'homme]. n/p: IAIE, BIE, Conseil de l'Europe.

Bangoura, M. 1988. « Rapport Technique sur les Technologies Endogènes en Guinée ». Conakry: Friedrich Ebert Stiftung.

Bergli, A. (dir. publ.).1990. *Educación intercultural* [Education interculturelle]. Pucallpa, Pérou: ILV/Ministère de l'éducation.

Besalú, X.; G. Campani, J.M. Paludarias (dir. publ.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* [L'éducation interculturelle en Europe. Pleins feux sur le programme d'études]. Barcelona: Ediciones Pomares.

Best, F. 1989. *Education, Culture, Human Rights* [Education, culture et droits de l'homme]. Londres: Roosevelt Studies Centre.

Bialystok, E. ; K. Hakuta. 1994. *In Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition* [En d'autres mots. La science et la psychologie de l'acquisition d'une seconde langue]. New York: Basic Books.

Bonfil Batalla, G. 1987. *México profundo: una civilización negada* [Le Mexique profond : une civilisation refusée]. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Calderón, F.; M. Hopenhayn et E. Ottone. 1993. *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad* [Vers une perspective critique de la modernité : les dimensions culturelles de la transformation productive avec équité]. Document de travail N° 21. Santiago de Chile: CEPAL.

California State Department of Education. 1986. *Beyond Language* [Au-delà du langage]. Los Angeles: CSDE.

Carraher, T.; D. Carraher & A.L. Schliemann. 1991. *En la vida diez, en la escuela cero* [Dans la vie dix, à l'école zéro]. Mexico, Madrid et Bogota: Siglo XXI Editores.

_____. 1985. « Mathematics in the Streets and in schools » [Les mathématiques dans les rues et à l'école]. Dans *British Journal of Developmental Psychology*, N° 3. 21-29.

Claydon, L., T. Knight et M. Rado. 1977. *Curriculum and Culture. Schooling in a Pluralist Society* [Programme d'études et culture. La scolarité dans une société pluraliste]. Sidney, Londres et Boston: George Allen and Unwin.

Cole, M., J. Gay, J. Glick et D. Sharp. 1971. *The Cultural Context of Learning and Thinking* [Contexte culturel de l'apprentissage et de la pensée]. Londres: Methuen.

Colectivo AMANI. 1994. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* [Education interculturelle : analyse et résolution des conflits]. Madrid: Editorial Popular.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO. 1997. *Nuestra diversidad creativa* [Notre diversité créative]. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. 1996. *L'éducation : Un trésor est caché dedans*. Paris - UNESCO.

Coulby, D. 1993. « Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula » [Relativisme culturel et épistémologique et le curriculum européen]. Dans: *European Journal of Intercultural Studies. An International Forum for International Education*. Vol. 3, N° 2/3. 7-18.

Crystal, D. 1994. *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.

Daniels, H. (dir. publ.). 1993. *Charting the Agenda. Educational Activity after Vygotsky* [Préparer l'ordre du jour. L'activité éducative après Vygotsky]. Londres et New York: Routledge.

Devalle de Rendo, A. et V. Vega. 1998. *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad* [Une école dans et pour la diversité. La trame de la diversité]. Buenos Aires: AIQUE.

Dietschy-Scheiterle, A. 1987. « Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? [Sciences naturelles et savoir populaire. Domination ou complémentarité ?]. Dans : *Pueblos Indígenas y Educación* I/1: 113-126.

Department of Education of South Australia. 1993. *Aboriginal Students and English Language Acquisition* [Les étudiants aborigènes et l'acquisition de la langue anglaise]. Aboriginal Education R-12 Resource Papers. Theme Language, Número 2. Adelaide, Australie: EDSA.

European Journal of Intercultural Studies. An International Forum for Intercultural Education [Forum international pour l'éducation interculturelle]. Londres: Tretham Books Limited.

Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness* [Education pour la conscience critique]. New York: Seabury.

Fundación Rigoberta Menchú Tum. 1999. *Forjando educación para un nuevo milenio. Desafíos educativos en países multiculturales* [Forger l'éducation pour un nouveau millénaire. Défis éducatifs dans les pays multiculturels]. Guatemala: Litografía Nawal Wuj.

Gagliardi, R. 1995a. « Formación científica y tecnológica para las comunidades tradicionales » [Formation scientifique et technologique pour les communautés traditionnelles]. Dans : *Perspectives. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXV, N° 1. 59-81.

-----1995b. *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies* [Formation des maîtres et multiculturalisme. Etudes nationales]. Genève : BIE.

García, R. 1982. *Teaching in a Pluralistic Society. Concepts, Models, Strategies* [Enseigner dans une société pluraliste. Concepts, modèles, stratégies]. New York: Harper & Row, Publishers.

Giroux, H. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* [Franchir les frontières : les travailleurs culturels et les politiques de l'éducation]. Londres et New York: Routledge

Giroux, H. et P. McLaren (dir. publ.). 1994. *Critical Pedagogy. The State and Cultural Struggle* [Pédagogie critique. L'Etat et la lutte culturelle]. Albany, New York: SUNY Press.

Gundara, J. 2000. « Religion, Human Rights and Intercultural Education » [Religion, droits de l'homme et éducation interculturelle]. Dans *Intercultural Education*, Vol. 11, N° 2. 127-136.

Habermas, J. 1991. « Citizenship and National Identity » [Citoyenneté et identité nationale]. Communication présentée lors du colloque sur l'identité culturelle européenne organisé par le Conseil de l'Europe en mai 1991 à Bruxelles.

Hakuta, K. 1986. *The Mirror of Language. The Debate on Bilingualism* [Le miroir du langage. Le débat sur le bilinguisme]. New York: Basic Books.

Halliday, M.K. 1993. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language* [Apprendre à signifier. Explorations dans l'acquisition du langage]. Londres: Edward Arnold.

Haydon, G. 1987. « A Framework of Commonly Accepted Values » [Un cadre de valeurs généralement acceptées]. Dans: G. Haydon (dir. publ.). *Education for a Plural Society*. Bedford Way Paper 30. Londres: University of London Institute of Education.

Heise, M. (dir. publ.). 2001. *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* [Interculturalité. Création d'un concept et développement d'une attitude]. Lima: Programa FORTE-PE / Ministerio de Educación.

Heise, M.; F. Tubino y W. Ardito. 1990. *Interculturalidad. Un desafío* [Interculturalité. Un défi]. Lima: CAAAP.

Hicks, D. 1988. *Education for Peace. Issues, Principles and Practices in the Classroom* [L'éducation pour la paix. Questions, principes et pratiques dans la classe]. Londres & New York: Routledge.

Hidalgo, A. 1993. *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia* [Réflexion éthique sur le racisme et la xénophobie]. Madrid: Editorial Popular y Jóvenes contra la Intolerancia.

International Bureau of Education and Central Board of Secondary Education of India. 2000. *Globalization and Living Together: The Challenges for Educational Content in Asia* [Mondialisation et vivre ensemble. Les défis pour le contenu de l'éducation en Asie]. Paris: UNESCO.

International Journal of Intercultural Education. London: Carfax Ltd.

Jordán, J.A. 1994. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* [L'école multiculturelle. Un défi pour le corps enseignant]. Madrid: Ediciones Paidós.

Juliano, D. 1992. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas* [Education interculturelle. Ecole et minorités ethniques]. Madrid: Eudema.

Kagan, S. 1986. Cooperative Learning and Sociocultural factors in Schools [Apprentissage en coopération et facteurs socioculturels dans les écoles]. Dans : *Beyond Language: Social and*

Cultural Factors in Schooling Language Minority Students. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University en Los Angeles.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns* [Structures sociolinguistiques]. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.

Lambert, P. 1995. *Dialogic Curriculum. Teaching and Learning in a Multicultural Society* [Curriculum dialogique. Enseignement et apprentissage dans une société multiculturelle]. Portsmouth: Heinemann.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* [Apprentissage situé. Participation périphérique légitime]. Cambridge: Cambridge University Press.

López, L.E. 1996^a. « No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación » [Les souris grises ne dansent plus. Sur l'interculturalité, la démocratie et l'éducation]. Dans: J.C. Godenzzi (dir. publ.) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

----- 1996b. « La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere » [La diversité linguistique, ethnique et culturelle latino-américaine et les ressources humaines dont l'éducation a besoin]. Dans H. Muñoz et P. Lewin (dir. publ.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, D.F. UAM-INAH. 279-330.

----- 2001. « La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana » [La question de l'interculturalité et l'éducation latino-américaine]. Dans : UNESCO-SANTIAGO: *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO. 382-406.

Lucini, F. 1996. *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza* [Je rêve donc je suis. Réflexions sur une pédagogie de l'espérance]. Madrid: Alauda Anaya.

Martínez, M. 1995. « La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas » [L'éducation morale : une nécessité dans les sociétés plurielles et démocratiques]. Dans : *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 7. 13-40.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 1996. *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos* [L'ethno-éducation : réalité et espoirs des peuples autochtones et afro-colombiens]. Santafé de Bogotá: MEN.

Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*: UNESCO.

Moya, R. 1998. « Reformas educativas e interculturalidad en América Latina » [Réformes éducatives et interculturalité en Amérique latine]. Dans : *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 17. 105-187.

Muñoz, A. 1998. *Educación intercultural* [Education interculturelle]. Madrid: Octaedro.

Michael, S.O. 1997. « Models of Multiculturalism: Implication for the Twenty-First Century » [Modèles de multiculturalisme : Conséquences pour le XXI^e siècle]. Dans: *European Journal of Intercultural Studies*. Vol. 8, N° 3. 231-246.

O'Keefe, B. (dir. publ.). 1988. *Schools for Tomorrow: Building Walls or Building Bridges* [Des écoles pour demain : Construire des murs ou construire des ponts]. Londres: Farmer Press.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 1996. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13. *Educación Bilingüe Intercultural*. Madrid:OEI.

-----1998. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 17. *Educación, Lenguas, Culturas*. Madrid: OEI.

-----1999. *Educación, valores y democracia* [Education, valeurs et démocratie]. Madrid:OEI.

Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación*. No. 81. 1992. Una educación pluralista para un mundo que cambia. I. Posiciones y proposiciones. París: Ediciones UNESCO.

Postman, N. 1995. *The End of Education. Redefining the Value of the School* [La fin de l'éducation : redéfinir la valeur de l'école]. New York: Alfred Knopf.

Phelan, P. & A.L. Davidson (dir. publ.). 1993. *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools* [Renégocier la diversité culturelle dans les écoles américaines]. New York: Teachers College Press.

Plunket, D.. 1990. *Secular and Spiritual Values* [Valeurs laïques et spirituelles]. Londres: Routledge.

Prospects. *Quarterly Review of Comparative Education*. Vol. XXV, No. 4. 1995. Open File: Education and Culture. 587-772.

Pujadas, J.J. 1993. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos* [Ethnicité. Identité culturelle des peuples]. Madrid: Eudema.

Ramsey, P. 1987. *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children* [Enseigner et apprendre dans un monde différent. Education multiculturelle pour les jeunes enfants]. New York: Teachers College Press.

Rodríguez, M. 1996. *Educación intercultural. Aproximaciones hacia una propuesta educativa para la realidad peruana* [L'éducation multiculturelle. Vers une proposition éducatives pour la réalité péruvienne]. Lima: CAAP.

Rodríguez, N; E. Masferrer y R. Vargas. 1983. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural* [Education, ethnies et décolonisation

en Amérique latine. Guide pour l'éducation bilingue interculturelle]. Vols. I. Y II. México, D.F.: UNESCO-III.

Rengifo, G. 1986. Identidad cultural o simbiosis en los Andes [Identité culturelle ou symbiose dans les Andes]. Lima: PRATEC.

Roth, H.J. 1994. *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Integration als Dialog*. Frankfurt: Schleider Verlag Hohengehren.

Siegel, H. 2000. Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational and Philosophical Ideals [Multiculturalisme et possibilité d'idéaux éducatif et philosophiques transculturels]. Ms.

Stavenhagen, R. et M. Nolasco (org.). 1988. *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica* [Politique culturelle pour un pays multi-ethnique. Colloque sur les problèmes éducatifs et culturels dans une société multi-ethnique]. México, D.F.: SEP/ El Colegio de México/ Université des Nations Unies.

Todorov, T. 1993. *On Human Diversity. Nationalism, Racism, and Exoticism in French Thought* [Sur la diversité humaine, le nationalisme et l'exoticisme dans la pensée française]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Trueba, H.T., Guthrie, G.P. et Au, K.H-P. (dir. publ.) *Culture and the Bilingual Classroom. Studies in Classroom Ethnography* [Culture et classes bilingues. Etudes sur l'ethnographie dans la classe]. Rowley, Londres et Tokyo: Newbury House Publishers. 120-138.

UNESCO. 1997. *Gobernar la globalización. La política de la inclusión: el cambio de responsabilidad compartida. Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los Principios Democráticos* [Gouverner la mondialisation. La politique de l'inclusion : le changement de responsabilité partagée. Sommet régional pour le développement politique et les principes démocratiques], Brasilia, juillet 1997. Mexico: Ediciones DEMOS.

-----1996. *Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal* [L'éducation pour le développement et la paix : valoriser la diversité et augmenter les occasions d'apprentissage personnalisé et en groupe]. Septième réunion des Ministres de l'éducation d'Amérique latine et des Caraïbes. Kingston, Jamaïque, mai 1996. Santiago, Chile: Bureau régional de l'éducation de l'UNESCO.

UNICEF. International Child Development Centre. 1997. *A School for Children with Rights*. Florence [Une école pour des enfants qui ont des droits]: UNICEF.

Varese, S.1985. « Cultural Development in Ethnic Groups: Anthropological Explorations in Education » [Développement culturel dans des groupes ethniques : explorations anthropologiques dans l'éducation. Dans: *International Social Science Journal*. Vol. XXXVII N° 2, 104, pages 201-216.

Vygotsky, L.S. 1987. *Thought and Language* [Pensée et langage]. 2e édition. Cambridge, MA: MIT.

----- 1978. *Mind in Society* [La pensée dans la société]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (ed.) 1985. *Culture, Communication and Cognition* [Culture, communication et cognition]. *Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zúñiga, M. y J. Ansión. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú* [Interculturalité et éducation au Pérou]. Lima: Foro Educativo.

CIE 2001: L'ÉDUCATION POUR TOUS POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

ATELIER N° 3:

Valeurs communes diversité culturelle et éducation: apprendre quoi et comment ?

ANALYSES DE CAS

La nécessité d'apprendre pour vivre ensemble dans un environnement où la diversité culturelle est plus grande et plus évidente, a induit des changements significatifs dans les méthodes éducatives même si le processus est lent. À cet égard, il y a de nouvelles demandes étant donné que les éducateurs ont le sentiment qu'ils doivent répondre aux attentes et aux besoins d'apprendre des étudiants en matière linguistique et de diversité culturelle. Pour illustrer certains de ces changements, nous avons choisi trois façons différentes d'aborder la question: l'adoption de normes ou indicateurs de bonnes méthodes pédagogiques qui tiennent compte de la culture, la préparation et la diffusion de matériel pédagogique qui essaie de reconnaître et de tenir compte des connaissances locales, des croyances et pratiques culturelles par rapport au contenu d'un programme de style occidental et la formation des enseignants, aussi bien avant le début de la carrière que pendant, à des compétences en matière de communication, de médiation et de résolution des conflits dans un contexte multiculturel.

Ces exemples ont été tirés d'expériences réalisées en Alaska, au Pérou et en Australie. Bien que très différents les uns des autres, étant donné qu'ils appartiennent à des contextes socio-historiques, culturels et linguistiques très divers, les exemples choisis nous permettent d'identifier des clés pour trouver de nouveaux moyens de répondre systématiquement à la diversité culturelle. Ces nouveaux moyens permettent également de concevoir de nouvelles stratégies pour apprendre à vivre ensemble.

PREMIER CAS: normes adoptées en Alaska pour un enseignement qui tiennent compte de la culture⁴

Depuis de nombreuses années, le Département de l'éducation de l'Alaska élabore des "normes de contenu" afin de définir ce que les étudiants doivent savoir et être capables de faire à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. En outre, des "normes de performance" sont élaborées pour les enseignements et les administrateurs ainsi qu'un ensemble de "normes d'établissement de qualité" sur la base desquelles les établissements scolaires sont autorisés en Alaska. Dans la mesure où ces normes ont une utilisation générale dans tout le pays, elles ne s'adressent pas à

⁴ On trouvera davantage d'informations sur cette nouvelle approche et sur les résultats de l'application de normes dans le « Alaska Native knowledge Network » ou en écrivant à l'Université Fairbanks, P.O. 756730 (États-Unis d'Amérique).

certaines questions spécifiques qui sont d'une importance vitale pour les établissements scolaires des zones rurales du pays, notamment celles où vivent des communautés et des étudiants indigènes.

Dans ce contexte et à la suite d'une série de réunions régionales et nationales, les éducateurs indigènes d'Alaska ont élaboré des normes pour fournir aux établissements scolaires et aux communautés un moyen d'évaluer la mesure dans laquelle ils se consacrent au bien-être éducatif culturel des enfants qui leur sont confiés. Ces "normes culturelles" sont ancrées dans la croyance qu'une forme d'enseignement basé sur la langue et la culture propres à un endroit particulier est une condition fondamentale liée à cet endroit et par conséquent un élément essentiel pour identifier les qualités et les méthodes appropriées associées à des éducateurs, programmes scolaires et établissements qui répondent à ces caractéristiques culturelles.

Bien que ces normes concernent avant tous les établissements scolaires des zones rurales fréquentées par des communautés autochtones, nombre d'entre elles sont applicables à d'autres élèves et communautés, parce qu'elles mettent l'accent dans les programmes scolaires sur l'étude approfondie du contexte et de l'environnement culturel dans lequel se trouve l'établissement scolaire, tout en reconnaissant la contribution unique que la population autochtone peut apporter à une telle étude en tant que personnes ayant habité l'endroit depuis longtemps et accumulé une somme importante de connaissances.

Des normes ont été élaborées dans cinq domaines y compris ceux concernant les éducateurs, programmes scolaires, établissements scolaires et communautés. Ces "normes culturelles" fournissent des orientations ou des repères par rapport auxquels les établissements et les communautés peuvent comparer ce qu'ils font pour parvenir à l'épanouissement culturel des jeunes qu'ils ont la charge d'éduquer jusqu'à l'âge adulte. Les normes mentionnées dans le présent document ne visent pas à remplacer mais seulement à compléter celles adoptées par l'État d'Alaska. Si ces dernières précisent ce que tous les étudiants doivent savoir et être capables de faire, les normes culturelles sont davantage conçues pour leur fournir des orientations sur la manière d'y parvenir de façon à ce qu'ils deviennent au cours du processus des êtres humains responsables, capables et accomplis. Il s'agit plus de forger un lien solide entre l'expérience de l'élève à l'école et sa vie à l'extérieur en lui offrant la possibilité d'apprendre sur la base d'expériences approfondies de situations réelles. Il ne s'agit plus d'apprendre ou d'enseigner l'héritage culturel en tant qu'une matière parmi les autres mais d'apprendre et d'enseigner par le biais de la culture locale, en tant que pierre angulaire de toute l'éducation. L'objectif est que toute forme de connaissances, manière d'apprendre et opinions soient reconnues comme valables, adaptables et complémentaires pour le bénéfice de tous.

Il n'est pas prévu que les normes culturelles soient globales, exclusives et définitives et elles devraient donc être revues, adaptées pour correspondre à des besoins locaux spécifiques. Elles ne sont pas non plus supposées induire une normalisation mais plutôt encourager les établissements scolaires à fournir une éducation et à faire fond sur les traditions culturelles, riches et variées qui continuent d'être pratiquées dans les communautés de tout l'Alaska.

Voici quelques exemples des nombreuses utilisations auxquelles ces normes culturelles peuvent servir:

1. A réexaminer les objectifs, politiques et méthodes adoptés dans les établissements scolaires ou au niveau des provinces en ce qui concerne les programmes et la pédagogie.
2. A concevoir des moyens qui tiennent compte des conditions locales pour évaluer les performances des élèves et des enseignants.
3. A renforcer l'engagement de redonner vie à la langue et à la culture locales et à encourager la participation des aînés en tant que ressources éducatives.
4. De critères par rapport auxquels évaluer les programmes d'enseignement prévus pour répondre aux besoins culturels des élèves.

À propos de l'élaboration de programmes scolaires, les normes culturelles de l'Alaska prévoient qu'un programme qui tient compte de la culture:

1. Renforce l'intégrité des connaissances culturelles que les élèves apportent avec eux;
2. Reconnaît que les connaissances culturelles font partie d'un mode de vie dynamique et évolutif qui est fondé sur le passé mais continue de se développer dans le présent et dans l'avenir;
3. Utilise la langue locale et les connaissances culturelles comme fondement des autres matières du programme;
4. Etablit une relation complémentaire entre les connaissances dérivées des divers systèmes;
5. Situe les connaissances et les activités locales dans un contexte mondial.

DEUXIÈME CAS: ENSEIGNEMENT BILINGUE INTERCULTUREL DES ÉLÈVES INDIGÈNES AU PÉROU⁵

Depuis 1997, le Ministère de l'éducation péruvien met en place un plan dynamique visant à diffuser du matériel pédagogique qui tienne compte des cultures et des langues à quelque 100 000 élèves indigènes habitant des villages éloignés et de petites villes des Andes, et dans le bassin amazonien où la population indigène représente une forte proportion, sinon dans de nombreux cas, la majorité de la population. Au Pérou, 30 pour cent environ de la population du pays parlent une ou plusieurs des 44 langues amérindiennes pratiquées dans ce pays et arrivent à l'école avec une connaissance en général limitée d'espagnol.

Les enseignants et les éducateurs parlant ces langues et ayant une expérience de l'enseignement de la langue maternelle dans les communautés rurales du Pérou ont rédigé les manuels distribués par le Ministère de l'éducation péruvien. Ces manuels décrivent certains aspects de la vie quotidienne des enfants indigènes et s'appuient également sur les connaissances traditionnelles et

⁵ Pour obtenir davantage d'informations sur le Programme bilingue interculturel du Pérou, il est possible d'écrire à Juan Carlos Godenzi au Ministère de l'éducation à Lima (Pérou) à l'adresse suivante god@minedu.gob.pe.

les croyances et pratiques culturelles. Ces connaissances et ces coutumes locales sont considérées comme un fondement de l'apprentissage et comme un moyen de rapprocher ces enfants d'un programme scolaire officiel de style occidental. Ainsi, les responsables péruviens chargés de l'enseignement bilingue interculturel tentent de contrecarrer les effets négatifs d'un modèle d'éducatif fondé seulement sur l'espagnol en place dans les pays andins depuis des siècles. Leurs démarches visent à intégrer les connaissances coutumes locales et occidentales dans un programme scolaire qui favorise l'enrichissement et la diversité locale.

Les efforts déployés dans le sens des principes de l'enseignement bilingue interculturel sont à leur tour, complétés par des orientations et des principes d'action définis pour tous les étudiants hispanophones qui représentent en fait la majorité de la population scolaire. L'idée est de forger le bien-être culturel des enfants indigènes en introduisant les connaissances et les pratiques culturelles des populations indigènes parmi la population hispanophone. Pour susciter la tolérance, le respect mutuel et les pratiques interculturelles à une plus grande échelle, les propositions péruvienne en matière d'éducation considèrent qu'il est obligatoire à l'heure actuelle d'encourager un changement d'attitudes favorable aux populations indigènes chez la majorité ethnique, culturelle et linguistique. Autrement dit, on estime que les couches dominantes de la société péruvienne ont besoin de changer de comportement et d'attitude à l'égard de leurs homologues indigènes afin que se produisent les changements sociaux concernant le pluriculturalisme et le multilinguisme.

Le Pérou n'est pas le seul pays de la région qui essaie d'appliquer de telles politiques. Selon des principes similaires, des efforts comparables sont déployés actuellement dans d'autres pays d'Amérique latine. En effet, la plupart des programmes de réforme de l'éducation dans cette région ont maintenant adopté les principes de l'inter culturalisme pour favoriser les changements sociaux parallèlement à une compréhension plus démocratique et plus tolérante de la diversité. En fait, dans cette partie du monde, les intellectuels ont commencé à considérer la diversité comme une valeur en soi et cette façon de penser commence à influencer les politiques des ministères de l'éducation.

De telles innovations sont également dues à l'émergence depuis les années 70 de mouvements sociaux et politiques indigènes qui revendiquaient le droit de vivre différemment et conformément à leurs opinions, connaissances et idées spécifiques. À cause de ces nouvelles demandes, la plupart des réformes régionales en matière d'éducation reconnaissent aussi la nécessité d'une participation sociale à la gestion des établissements et conçoivent des stratégies qui favorisent une plus grande participation des parents et des responsables de communautés locales à la vie scolaire. Toutefois, ces mouvements et associations indigènes demandent également le droit de pouvoir intervenir dans les décisions concernant les programmes scolaires étant donné qu'elles veulent s'assurer que leurs connaissances, leurs valeurs et leurs coutumes et ce qu'elles estiment que leurs enfants doivent apprendre, soient également pris en compte et incluent dans les programmes scolaires.

C'est le nouveau défi lancé aux responsables de l'éducation en Amérique latine ainsi qu' à l'ensemble de la société latino-américaine, étant donné que jusqu'à présent peu d'attention a été accordée à des demandes aussi divergentes que celles des indigènes. Au Pérou, il y a beaucoup à faire pour répondre aux besoins sociaux émanant par exemple des organisations et des

responsables de communautés indigènes. De même, il est nécessaire que ces responsables aient des contacts plus nombreux et plus étroits avec les parents d'élèves, étant donné qu'en raison d'un passé colonial répressif, ils craignent souvent que l'utilisation de langues indigènes à l'école compromette l'avenir de leurs enfants.

Le fait est que les dialectes sont toujours considérés par l'ensemble de la société latino-américaine comme des langues incapables de remplir les fonctions qu'exige la société moderne. En 1999-2000, une évaluation externe du programme bilingue interculturel péruvien a été réalisée sur la base d'un échantillon de 16 communautés rurales indigènes différentes. Il a été constaté que les comportements négatifs vis-à-vis des langues et cultures locales persistaient chez les parents d'élèves qui craignent que l'enseignement bilingue interculturel empêche leurs enfants d'apprendre rapidement la langue espagnole ou la culture dominante et les modes de vie nécessaires pour habiter les grandes villes et le vaste monde.

L'un des principaux facteurs qui a influencé ce point de vue a été le manque d'attention que les concepteurs de programmes ont accordée à l'enseignement espagnol en tant que deuxième langue. Les parents d'élève ont également demandé que l'on s'attache davantage au contenu des programmes en rapport d'une part avec des connaissances générales et plus vastes et d'autre part avec les compétences et aptitudes dont leurs enfants auraient besoin pour évoluer en dehors de leur communauté locale et établir des relations avec les habitants des villes.

Souvent, lorsque l'on oriente différemment les programmes scolaires, on ne recherche pas toujours l'équilibre approprié entre les besoins d'apprendre de la personne et ses revendications liées à son histoire. Pour apprendre à vivre ensemble, il faut tenir compte des deux. Dans le cas de la diversité culturelle et linguistique et du besoin d'y répondre de façon appropriée à partir du monde éducatif, il est nécessaire de trouver très rapidement un équilibre entre connaissances de la culture locale et connaissances plus générales, coutumes, croyances et valeurs culturelles. C'est, semble-t-il, ce que demandent de nombreuses communautés indigènes péruviennes qui sont conscientes du fait qu'un tel équilibre garantit un fonctionnement social adéquat dans un contexte pluriculturel. Elles savent par expérience qu'elles ont besoin d'entrer en contact avec les autres qui ne parlent pas nécessairement leur langue ni ne partagent leurs opinions ou leur façon de voir les choses et le monde.

Souvent en Amérique latine, les responsables indigènes prétendent que les populations ont toujours eu un comportement interculturel face à la vie car elles avaient besoin de survivre dans un monde qui ne comprenait ni n'acceptait leur façon de vivre. Ils prétendent aussi que le reste de la société doit apprendre à vivre ainsi et comprendre comment les autres pensent et se comportent, étant que c'est la seule façon pour que tous les Péruviens, indépendamment de la langue qu'ils parlent et de la culture spécifique qu'ils représentent, puissent vivre ensemble.

Sur la base des conclusions décrites ci-dessus, le Ministère de l'éducation péruvien revoit actuellement sa politique en matière d'enseignement afin de garantir l'interculturalisme pour tous.

Troisième cas : Comment apprend-on aux enseignants et aux élèves à résoudre les conflits en Australie⁶

On obtiendra davantage de renseignements sur cette nouveauté et les résultats obtenus en s'adressant à l'Alaska Native Knowledge Network ou à l'University of Alaska Fairbanks, P.O. Box 756730, Fairbanks AK, 99775-6730 (États-Unis d'Amérique).

Le « Conflict Resolution Network Schools Development » (méthode de résolution des conflits dans les établissements scolaires, CRNSD) est un programme australien qui vise l'excellence dans la présentation d'ateliers destinés aux enseignants, élèves et parents. De tels ateliers ont été organisés dans toute l'Australie à l'attention de milliers d'enseignants à tous les niveaux .

Ces ateliers sont spécifiquement conçus pour s'appuyer sur l'expérience afin d'améliorer les aptitudes des participants à traiter les conflits. L'optique CRNSD est d'encourager les communautés scolaires à créer de façon dynamique des programmes de résolution des conflits et de médiation avec leurs égaux, de façon à modifier le comportement des étudiants pour qu'ils deviennent positifs et constructifs. Ces programmes offrent à la population scolaire la possibilité de développer des compétences pour accroître l'estime que l'on a de soi et créer des communautés scolaires harmonieuses. Les enseignants transmettent aux élèves ce qui leur permet d'avoir une vie quotidienne différente.

Les établissements scolaires doivent:

1. Fournir des compétences et des stratégies pratiques qui soient immédiatement applicables;
2. Créer des équipes de personnel qui coopèrent;
3. Élaborer de nouveaux programmes de résolution des conflits; familiariser les étudiants et les parents aux techniques dans ce domaine;
4. Créer des communautés scolaires où les personnes sont responsables et motivées pour trouver des solutions qui conviennent à chacun.

Lorsque l'on souhaite, dans le cadre d'un programme CNRS D, éduquer les jeunes pour qu'ils puissent résoudre les conflits de façon plus efficace, c'est seulement parce que notre société dans son ensemble se rend compte de l'importance croissante de changer la manière dont les gens se comportent vis-à-vis les uns des autres. Lorsque l'on apprend aux enseignants à communiquer et à résoudre les conflits de façon plus efficace, ils sont prêts à former la jeunesse australienne et par conséquent une future nouvelle société qui reconnaisse et accepte positivement la diversité.

Les experts responsables de ce programme estiment que les cours de formation aux aptitudes de résolution du conflit et de médiation par l'intermédiaire des égaux profitent en vérité à la société et que chaque enseignant qui apprend de nouvelles compétences ajoute de la valeur à la société australienne.

Acquérir des compétences de façon à résoudre les conflits est désormais une idée qui a fait son chemin en Australie en ce qui concerne la formation des enseignants au niveau scolaire. En 1986,

⁶ Pour davantage d'informations sur ce programme, voir McMahon, Christina 1997, « Conflict Resolution Network Schools Development in Australia », *European Journal for Intercultural Studies* volume 8, Number 2, 169-184.

lorsque ces activités ont commencé, la réaction face à l'expression "résolution des conflits" était souvent prudente sinon antagoniste. Depuis, les comportements ont considérablement évolué et l'on constate une véritable volonté d'analyser les éléments de base en vue de résoudre un problème. Dans tous les établissements australiens, il existe désormais des programmes nouveaux au niveau du personnel, des élèves et des parents. L'approche vis-à-vis de la résolution des conflits a changé significativement dans de nombreux établissements et cette tendance se confirme à mesure que des programmes de ce genre ont donné des résultats qui démontrent de meilleures compétences et une diminution de la violence et des conflits. Dans différentes régions de l'Australie, on apprend aux gens à communiquer et à résoudre leurs différences d'une façon humaine, respectueuse et favorable.

Les deux établissements dans lesquels ce nouveau programme est mis en oeuvre actuellement sont : James Busby High School et Cairns West Primary School.

James Busby High School compte 960 élèves et 80 enseignants environ. L'école est située au sud-ouest de Sydney et environ 55 pour cent des élèves viennent de familles non anglophones. L'établissement a été classé dans la catégorie des établissements à problèmes en raison du milieu socio-économique très bas de nombreux élèves. Avant 1992, il y avait quotidiennement des explosions de violence entre individus ou groupes d'élèves. Si l'établissement a réagi en punissant sévèrement les auteurs de violence, peu a été fait en matière d'enseignement de solutions non violentes.

Depuis la fin de 1993, plusieurs activités ont été réalisées selon les principes et les stratégies proposées par le cadre du CNRSD. Une équipe de six enseignants a été formée à la résolution des conflits ainsi qu'un petit groupe pilote d'élèves comportant notamment des chefs de classe (« prefect ») et des élèves du Comité d'élèves. Ensuite, à compter de 1994 et pendant les années suivantes, cette formation a été offerte à tous les élèves. Pour consolider cette expérience, un module spécial intitulé "Études de la paix" a été introduit dans les programmes de science sociale, afin de renforcer les aptitudes de tous les élèves à négocier pour qu'ils puissent trouver une solution à leur demande avant d'en arriver au conflit.

Maintenant, les élèves sont encouragés à accepter les conflits comme faisant partie de la vie scolaire et à les considérer comme une opportunité d'apprendre et de trouver une solution à un problème. Le Directeur estime que si les élèves pouvaient quitter son établissement en sachant comment négocier et résoudre les conflits simplement en apportant une réponse aux besoins de tous, ce serait un véritable succès pour l'humanité car ces élèves seraient à même de vivre ensemble dans un monde aussi divers que l'est la société australienne.

Cairns West Primary School est également un établissement à problèmes qui compte environ 550 élèves. Un fort pourcentage d'entre eux est aborigène ou vient des îles du Détroit de Torrès. Les principes de l'école découlent d'une philosophie holistique consistant à "estimer les gens". Cette philosophie est concrétisée dans un programme scolaire qui est sélectif et global, une structure de gestion qui permet à tous de prendre des décisions et des méthodes d'enseignement axées sur les principes d'un apprentissage en coopération.

L'une des stratégies qui illustre la manière de résoudre les problèmes de l'établissement fait appel à la médiation des collègues. Avant l'application d'un programme fondé sur cette stratégie, le personnel était formé à la résolution des conflits et à la médiation enseignants-élèves. Ces compétences ont été mises en pratique de façon dynamique et adaptées par nombre d'enseignants à de nombreux aspects de la vie scolaire. Ensuite, quinze élèves de cinquième (âgés de 11-12 ans), représentatifs de l'établissement du point de vue du sexe et de la race, ont été sélectionnés pour devenir des médiateurs en utilisant un processus participatif. Désormais, la médiation par l'intermédiaire d'égaux fait l'objet d'une grande attention dans l'établissement.

Le principe d'un programme de médiation fondé sur la classe fait partie d'une philosophie qui établit un lien entre croyances et valeurs concernant les différences de chacun et entre conflits et croyances et valeurs concernant l'enseignement des enfants. Les classes, en tant que communautés respectueuses des élèves, des valeurs et de la diversité, suscitent cette interaction et se concentrent sur l'instauration de relations. L'apprentissage est actif. Il s'agit de faciliter la compréhension dans un contexte particulier et de manière holistique. Faire des élèves consciencieux qui sont responsables leur enseignement nécessite de se concentrer sur les relations.

Des valeurs telles que la tolérance, l'équité, le respect et l'aide à autrui doivent être explicitement enseignées afin d'être partagées par tous. Seulement si de telles valeurs sont développées par chacun et si la diversité proprement dite est considérée comme une valeur en soi, serons-nous en mesure d'apprendre à vivre ensemble. L'enseignement interculturel peut contribuer à cet objectif si nous en élargissons la portée, que nous allions au-delà du contenu éducatif et élaborons de nouvelles méthodes pédagogiques. La médiation et la résolution des conflits peuvent certainement aider à la fois les éducateurs et les élèves dans des contextes multiculturels et multilingues à prévenir ces conflits dans des circonstances qui sont de par nature difficiles à maîtriser.