



Penser l'éthique et la didactique du plurilinguisme : quel enjeu pour une école plus inclusive ?

Olga Kochie AKOU

ALLOPHONIE : UNE PRATIQUE ÉDUCATIVE « DÉCOLONIALISÉE » POUR UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE.

Résumé : Pendant de nombreuses années, dans le contexte de l'immigration, l'on pratiquait la politique de l'intégration, invitant tout nouveau venu à œuvrer par lui-même pour prendre et obtenir une place dans son milieu de vie, son nouvel environnement.

Or, force est de constater que l'intégration impose à l'autre une déculturation, le reniement de son identité, de l'ipse pour se fondre dans un moule. Échec après échec, la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, lors de sa 48^{ème} session, en 2008, invite à une politique d'inclusion pour le vivre-ensemble. Toutefois, il ne s'agit pas, seulement, d'une volonté de réussir une simple cohabitation éducative, sociale : il s'agit là d'un « bien » vivre-ensemble.

Tout comme l'accroissement des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français s'accompagne de multiples préoccupations en termes de politiques d'accueil et d'intégration (Gamboa, 2018), l'arrivée de familles dites allophones, pose le problème de la politique de scolarisation et d'inclusion dans un contexte multiculturel.

De ce fait, nous devons mettre en œuvre une volonté réelle du recevoir, des outils pour accueillir, pour accompagner et donner à l'autre de nous rejoindre dans l'expérience sociale et éducative. Mais comment cela pourrait-il se faire lorsque accueillir l'étranger, c'est également accueillir la diversité culturelle et parfois même linguistique ? Comment familles et enfants sont mis à contribution pour cette réussite migratoire ? Quelles approches pour les professionnels de l'éducation en considérant la pluralité linguistique des nouveaux venus ? Quelles appréhensions et quelles formations pour réussir dans la mission éducative lorsque nous considérons l'école comme le premier lieu de socialisation de ces enfants ? Autant de questions que pose le sujet de la pluralité linguistique !

Devons-nous argumenter que notre langue autochtone, le français, serait supérieur et nécessaire pour l'accueilli si bien qu'il lui est impératif de s'y soumettre comme langue d'apprentissage et de communication ? Ne devons-nous pas envisager de « décoloniser » l'éducation en disqualifiant tout ce que nous considérons comme subalternes ! C'est plutôt à l'exercice de ce dernier point que s'attellera notre communication.

Mots-clés : Plurilinguisme, allophonie, Freire, pédagogie dialectique, interculturalité, émancipation.

Pour citer cet article : Akou, O. K. (2023). « Allophonie : une pratique éducative « décolonialisée » pour une école émancipatrice ». *RELIANCE*, 1, 7-17.

ENJEUX DE L'ÉDUCATION DANS UN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

Pendant de nombreuses années, dans le contexte de l'immigration, l'on pratiquait la politique de l'intégration, invitant tout nouveau venu à œuvrer par lui-même pour prendre et obtenir une place dans son milieu de vie, son nouvel environnement.

Or, force est de constater que l'intégration impose à l'autre une déculturation, le reniement de son identité, de l'ipse pour se fondre dans un moule. Échec après échec, la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, lors de sa 48^e session, en 2008, invite à une politique d'inclusion pour le vivre-ensemble. Toutefois, il ne s'agit pas, seulement, d'une volonté de réussir une simple cohabitation éducative, sociale : il s'agit là d'un « bien » vivre-ensemble.

En 2001, lors de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation, (Genève, 5-8 septembre 2001), l'UNESCO révélait la question du vivre-ensemble comme un enjeu mondial et déclarait l'éducation au vivre-ensemble comme l'un des incontournables de l'éducation du XXI^e siècle. Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres signifie le développement de la compréhension des autres dans un esprit



de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix. Son point central est la prise de conscience de l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations.

Mais voilà qu'en 2008, à sa 48^e session, la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO considérait la question de l'inclusion comme « une question de respect des droits de l'homme, qui touche prioritairement les orientations de la politique générale d'un pays ». Et elle ajoutait : « Elle est donc indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et de bien-être que l'on souhaite et la manière dont on envisage le "vivre ensemble". [...] Tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable [...] »¹.

L'inclusion concerne l'ensemble des citoyens. C'est une nouvelle façon de penser la société, le vivre-ensemble ; c'est un choix de société et donc un choix politique.

L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4, sur l'éducation) et le Cadre d'action Éducation 2030 font de l'inclusion et de l'équité les fondements d'une éducation de qualité, et veulent assurer à tous l'égalité des chances en matière d'éducation.

Ainsi, la Convention de l'UNESCO sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et plusieurs autres traités internationaux sur les droits humains « interdisent toute exclusion ou restriction dans les possibilités d'éducation, qui serait fondée sur des différences socialement acceptées ou perçues, telles que par le sexe, l'origine ethnique/sociale, la langue, la religion, la nationalité, le statut économique, les aptitudes. Pour atteindre les groupes exclus et marginalisés et mettre à leur disposition une éducation de qualité, il est indispensable d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques et des programmes inclusifs. Dans ce contexte, l'action de l'UNESCO s'exerce en faveur de systèmes éducatifs inclusifs supprimant les obstacles à la participation et à la réussite de tous les apprenants, respectant la diversité de leurs besoins, capacités et caractéristiques et éliminant tous les formes de discrimination dans le milieu d'apprentissage² ».

8

De ce fait, nous devons mettre en œuvre une volonté réelle de recevoir, des outils pour accueillir, pour accompagner et donner à l'autre la possibilité de nous rejoindre dans l'expérience sociale et éducative. Mais comment cela pourrait-il se faire lorsqu'accueillir l'étranger, c'est également accueillir la diversité culturelle et parfois même linguistique ? Comment familles et enfants sont mis à contribution pour cette réussite migratoire ? Quelles approches pour les professionnels de l'éducation en considérant la pluralité linguistique des nouveaux venus ? Quelles appréhensions et quelles formations pour réussir dans la mission éducative lorsque nous considérons l'école comme le premier lieu de socialisation de ces enfants ? Autant de questions que pose le sujet de la pluralité linguistique !

Et si nous posons politiquement le problème pédagogique et didactique ?

Notre contribution aura donc pour objectif, non seulement de présenter les avantages du plurilinguisme dans le cadre scolaire, mais également de voir comment l'appréhender, puis nous présenterons la nécessité

¹ <https://fr.unesco.org/themes/linclusion-leducation> [consulté le 27 février 2022].

² *Ibid.*

pour les acteurs éducatifs de s'adapter constamment aux évolutions et enjeux contemporains, en mobilisant pour cela les ressources de la pédagogie critique et de la pensée décoloniale.

Comme le disait le pédagogue brésilien Paulo Freire (1921-1997), la parole sans l'action est du bavardage et verbalisme, la parole sans réflexion n'est qu'activisme, mais la Praxis est un ensemble solidaire constitué par la parole, la réflexion et l'action (2021 : 27). Là où se trouvent des « opprimés », des « minorités oubliés », nous avons le devoir de nous compromettre pour leur cause. En effet, il s'agira, ici, d'analyser les différentes pratiques pédagogiques et de les confronter aux enjeux de la pluralité linguistique.

Ainsi, donc, nous aborderons la problématique du plurilinguisme en évoquant l'éducation bancaire, l'éducation dialectique ou pédagogie dialogique, et la pédagogie interculturelle.

LES RÉALITÉS POLITICO-SOCIALES FRANÇAISES DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL

L'école en France se trouve, de plus en plus, confrontée à une pluralité culturelle. Il y a, en effet, une partie importante de la population en France qui est issue d'une expérience migratoire.

Cette pluralité est liée au fait que la France est de longue date une terre d'immigration et d'émigration. Par exemple, au 1^{er} janvier 2020, selon l'INSEE, 5,1 millions d'étrangers résidaient en France³. Ils représentent presque 10 % de la population totale. Ces récentes statistiques dévoilent que les trois origines les plus représentées parmi les immigrés en France métropolitaine sont l'Algérie, le Maroc et le Portugal.

Chacune de ses trois immigrations s'explique : l'immigration algérienne serait historique, car elle est liée au passé colonial puis post-colonial. L'immigration marocaine, quant à elle, serait née dans les années 70 pour des raisons économiques d'ampleur jusqu'aux années de crise et à la décision de notre gouvernement d'arrêter ce type d'immigration, si ce n'est en faveur du regroupement familial. En ce qui concerne l'immigration portugaise, elle aurait été importante dans les années 60 et 70, pour des raisons politiques : fuir la dictature et la misère économique. Aujourd'hui, ce flux n'est plus très important, toutefois on recense une forte population portugaise installée.

Ces exemples, parmi tant d'autres, révèlent des ressortissants dont la langue officielle et maternelle n'est pas le français.

Plusieurs polémiques sont d'ailleurs au cœur de cette volonté d'accueillir, évoquant au-delà de l'« insécurité », les difficultés à accueillir convenablement voire dignement. En effet, il ne suffit pas de recevoir l'autre chez soi, aussi faut-il bien l'accueillir, lui permettre de se sentir chez lui également.

Pendant longtemps, nous avons assimilé la réussite de cet accueil à l'injonction pour le nouvel arrivé de « s'intégrer », autrement dit de tout faire pour s'adapter, aux mœurs, à la vie, aux populations qui l'accueillent, à leurs croyances et leurs manières de penser et de faire. Réussir à cohabiter avec l'accueillant ne relèverait que de l'accueilli. S'ignorer pour réussir la cohabitation ? S'acculturer ? Se dénaturer ?

Tout comme l'accroissement des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français s'accompagne de multiples préoccupations en termes de politiques d'accueil et d'intégration Cordero Gambo N. (2018),

³ Rapport publié en 2022.

l'arrivée de familles dites allophones pose le problème de la politique de scolarisation et d'inclusion dans un contexte multiculturel.

Il s'agit là d'un enjeu d'interculturalité, cet ensemble de relations qui se créent à l'intérieur et à partir de plusieurs groupes (à partir et dans). Cette interculturalité participe aux nombreuses mutations que connaissent nos sociétés, et en particulier la nôtre. Elle est associée à différents domaines – mœurs et pratiques sociales, communication, pédagogie – ce qui en fait désormais une dimension importante de l'éducation.

L'éducation, pour Paulo Freire, permet une connaissance critique de la réalité et du monde, et est aussi un dialogue. C'est la raison pour laquelle il parlera, d'ailleurs, de pédagogie dialectique où chacun apprend de l'autre. C'est-à-dire que l'éducation passe par l'écoute, comme outil indispensable. Pour lui, « personne ne sait tout, ni personne n'ignore tout, personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent entre eux par l'intermédiaire du monde » (2021 : 76). Dans cet état d'esprit, la pratique éducative doit s'appuyer, à la fois, sur les connaissances des éducateurs et des « éduqués » pour générer des expériences collectives permettant de produire de nouveaux savoirs. C'est également une pratique qui permet à l'apprentissage de faire sens pour l'apprenant et de le motiver à s'y impliquer car cet apprentissage deviendra source d'autonomie et d'émancipation.

Pour permettre de comprendre ses arguments, Paulo Freire expose, dans *Pédagogie des opprimés* (2021), deux types de pratiques éducatives opposées : les pratiques éducatives progressistes et les pratiques éducatives conservatrices (ou « bancaires »). Il explique que dans une pratique éducative conservatrice (bancaire), l'on cherche, en enseignant les contenus, à occulter la raison d'être d'une infinité de problèmes sociaux ; alors que dans une pratique éducative progressiste, l'on tente, plutôt, en enseignant les contenus, de mettre au jour la raison d'être de ces problèmes. Ainsi, la première tente d'accorder, d'adapter l'éduqué au monde donné, la seconde cherche, quant à elle, à déstabiliser l'éduqué en le mettant au défi, pour lui faire prendre conscience que le monde est un monde qui se donne et, par conséquent, peut être changé, transformé, réinventé.

Il s'insurge, donc, contre « l'éducation bancaire », celle qui réduit l'école à un instrument technique pour faire descendre les savoirs vers ceux qui ne savent pas. Celle qui organise l'école verticalement et où la participation de chacun n'est pas recherchée.

Lorsqu'on impose à un individu une langue d'apprentissage qui n'est pas sa langue d'expression ou de communication, nous sommes loin de nous rendre compte de la violence que cela peut représenter pour cet individu. C'est à cela que Paulo Freire se réfère lorsqu'il parle des opprimé.e.s et de pédagogie des opprimé.e.s. Il invite à penser autrement l'éducation de l'autre, cet individu différent de nous sur le plan social, « racial », linguistique, etc.

C'est pourquoi Paulo Freire ose même dire que l'éducation ne saurait être complètement neutre politiquement. Pour lui, éduquer comporterait, assurément, des implications politiques, car l'éducation est soit en faveur de la domination, soit en faveur de l'émancipation. Dans notre contexte, cela vient poser une autre problématique : celle de la reconnaissance de la diversité culturelle en démocratie. Au travers de ses

ouvrages phares *L'Éducation : pratique de la liberté* (1971), *Pédagogie des opprimés* (2021) et *Pédagogie de l'autonomie* (2013), il définit ce que doit être l'acte d'éduquer.

Il avance que nous avons besoin des autres pour découvrir le monde et en avoir une véritable connaissance et y exister comme sujets, car sans les autres, nous restons des êtres inachevés. L'éducation se fait donc au travers de la communication et du dialogue. Il ne s'agit pas d'une simple méthode didactique. Le dialogue se présente comme une exigence existentielle, puisque par le dialogue, en effet, nous nous ouvrons à autre chose que nos idées, et à d'autres valeurs. Ainsi, nous pouvons constater, par nous-mêmes, que la transformation des réalités environnantes est possible. C'est, l'occasion de surmonter une certaine idéologie du fatalisme et du conformisme que les pouvoirs veulent souvent imposer. Il est, alors, nécessaire de proscrire les « on ne peut rien faire », et d'engager l'espoir du changement puisque, nous pourrions, désormais, comprendre comment outiller intellectuellement les personnes et, ainsi, faire des « citoyens » et les aider à surmonter toute difficulté et par cette même opportunité transformer avec les enseignants l'environnement éducatif et social. Car, en réalité, c'est la finalité de la mission éducative.

De ce fait, il est urgent de « dialoguer » également avec la langue de l'apprenant pour initier un savoir collectif, une « langue commune » d'apprentissage.

VOUS AVEZ DIT PLURILINGUISME ?

S'agit-il d'être polyglotte, c'est-à-dire de parler plusieurs langues ?

Parfois, l'on a tendance à confondre le plurilinguisme avec la notion de multilinguisme. Ici, le terme « plurilingue » décrit un individu qui sait communiquer dans plusieurs langues. Pour sa part, le terme « multilingue » est utilisé pour désigner un territoire et/ou une communauté qui s'identifie par plusieurs langues. En réalité, le mot multilinguisme appliqué à une communauté signifie qu'à l'intérieur de celle-ci, ses membres sont capables de s'exprimer dans plusieurs langues. C'est, par exemple, le cas de la Suisse.

Quand bien même le fait de savoir communiquer en plusieurs langues offre aux individus la possibilité de vivre des expériences plus riches sur tous les plans, au moins deux difficultés apparaissent. Premièrement, nous reconnaissons que l'apprentissage d'une nouvelle langue, quand il est initié seulement à partir de l'âge de scolarisation, nécessite un temps et des efforts très importants. C'est particulièrement le cas pour les enfants de migrants qui sont scolarisés dans le pays d'accueil à des âges parfois assez avancés. Deuxièmement, nous savons que le plurilinguisme donne l'avantage d'une grande capacité communicative. En effet, selon une étude suisse, il est indiqué que lorsqu'un enfant est exposé à plusieurs langues, il apprend à les discriminer. Cette capacité permet, lors d'autres apprentissages, de mieux cibler son attention et de mieux appréhender la nouveauté en mettant de côté ce qui n'est pas ou plus utile⁴. Toutefois, il ne peut être facilement envisagé dans ce contexte scolaire, car nous savons tous que, dans la pratique, la question de la DGH (dotation globale horaire) est un enjeu crucial dans l'administration d'un établissement scolaire et ne permet pas d'envisager l'enseignement d'une grande variété de langues. Dans ce cadre, qui pourrait enseigner le *pachtoun*, par exemple ? Et comment l'enseignant pourrait-il l'apprendre lui-même afin de l'enseigner ensuite ?

⁴ <https://www.ge.ch/petite-enfance-langage-au-service-integration/plurilinguisme-mecanismes-apprentissage-avantages>

D'ailleurs, suffirait-il de parler la langue de l'autre pour l'inclure ?

Ainsi, le plurilinguisme ne doit pas être mis en place selon le modèle de l'éducation bancaire. Car il doit répondre aux nécessités de l'apprentissage : comprendre l'enseignant et ses pairs pour bénéficier de l'instruction. Pour ce faire, le plurilinguisme doit être mis en œuvre comme un moyen de communication ouvrant à l'apprentissage et non être par lui-même un apprentissage supplémentaire de langue. De toute façon, il ne saurait être appliqué autrement. Il faut, en effet, puiser, lors des activités pédagogiques, dans le répertoire langagier que la classe aura constitué avec la diversité linguistique des apprenants, au travers d'une certaine forme de « codification ».

En ce sens, très récemment, en septembre 2021, l'UNESCO a lancé une campagne mondiale de collectes de données des langues en vue d'établir un nouvel atlas mondial des langues (UNESCO, 2021). En effet, il n'est pas question de « mutiler » une langue, un dialecte, mais au contraire d'en tenir compte et d'accroître la prise en compte de la diversité linguistique dans les politiques éducatives que les pays doivent mettre en place. Le nouveau rapport de l'UNESCO, publié le 23 février 2022, fait état de la situation des réfugiés et des migrants qui font face à de multiples obstacles en matière d'éducation, y compris sur le plan linguistique. Même si ce rapport révèle que 52 % des pays ayant soumis un rapport dispensent des cours de langue pour faciliter le passage au système éducatif du pays hôte, il dévoile également que, malgré les progrès accomplis, lorsque l'enseignement est dispensé dans une autre langue que la langue maternelle, par exemple dans le cas des migrants, l'apprentissage se révèle très difficile et produit de faibles résultats. À cet égard, au niveau mondial, 40 % des élèves n'ont pas accès à un enseignement dans la langue qu'ils parlent ou qu'ils comprennent (UNESCO, 2022).

PRATICO-PRATIQUE !

Devrions-nous recenser les différentes langues dès la rentrée des classes pour former les enseignants à leur maîtrise suffisante ? Mais qui les leur apprendrait pour qu'ils puissent ensuite les proposer aux autres élèves de la classe ? Nous savons, par ailleurs, qu'à tout moment de l'année, dans certains cas, de nouveaux élèves intègrent un nouvel établissement, une nouvelle classe : comment intégrer au fur et à mesure ces nouvelles langues dans les compétences des enseignants ? Voilà que ce n'est pas si simple !

C'est pourquoi Amy Gutman pose certaines réflexions : « l'une des questions essentielles est de savoir quel genre de communauté on peut créer et perpétuer à partir de la diversité des hommes que nous sommes. » Pour elle, le « pluralisme croissant s'accompagne d'un scepticisme sur la possibilité de défendre quelque principe moral que ce soit » (Gutman, 2009 : 9).

Elle expose que « les institutions publiques ont été sévèrement critiquées, ces derniers temps : on leur a reproché de ne pas reconnaître ni respecter l'identité culturelle spécifique des citoyens. [...] Que signifie, pour des citoyens à l'identité culturelle différente, d'être reconnus comme égaux dans le domaine de la vie politique ? Dans la manière dont les enfants sont éduqués dans les écoles publiques ? [...] Cette question [le problème du multiculturalisme et de la politique de la reconnaissance] est récurrente dans les démocraties libérales parce qu'elles sont engagées, en principe, dans la représentation égale de tous. [...] Quelle est l'importance publique de notre identité ? » (*Ibid.* : 13-14).

Nous proposerons plutôt la mise en place et le développement de compétences interculturelles aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. L'interculturalité est composée du terme « culture » qui se définit comme l'ensemble des coutumes, traditions, langues, croyances, lois, arts, connaissances, aptitudes et habitudes acquises en tant que membre d'une même société » et du préfixe « inter ». Il s'agit donc de l'interaction et de la communication entre des cultures.

À bien analyser l'interculturalité au niveau des programmes scolaires français du cycle 1 au cycle 3⁵, le terme d'interculturalité n'est pas évoqué à proprement parler. L'accent est plutôt mis sur les termes « culture », « diversité », « altérité ». Pourtant, l'intérêt de porter un regard vers l'interculturalité dans les programmes scolaires devient urgent. Car, elle concerne tous les élèves, qu'ils soient immigrés ou autochtones, issus d'un groupe majoritaire ou de minorités. Pour rendre compte de l'intégration de cette notion dans les programmes scolaires, un regard particulier sur l'importance accordée aux langues et aux pédagogies adoptées pour transmettre les savoirs et/ou les valeurs doit être apporté.

N'oublions d'examiner de quelles langues nous parlons jusque-là. Il ne s'agit pas uniquement des langues européennes habituellement enseignées (anglais, allemand, espagnol, etc.). Les programmes d'enseignement, en ce qui concerne l'interculturalité pour les cycles 1, 2 et 3, sont essentiellement centrés sur l'apprentissage des langues étrangères et régionales et c'est par leur enseignement que l'on transmet une compétence interculturelle ou du moins, des notions de bien vivre-ensemble, du respect d'autrui, de la différence, etc. Au cycle 3, la compétence traverse les différentes matières, notamment à l'entrée en 6^{ème}. Il reste que le terme d'interculturalité n'est jamais utilisé mais on garde des termes plus communs tels que « diversité », « altérité », « culture ». Nous pouvons, ainsi, nous rendre compte des difficultés de compréhension et de mise en place d'une pédagogie interculturelle sur le terrain puis des dissonances entre les recommandations d'institutions internationales et la réalité de la formation en France.

Il semble exister un écart entre les enjeux sociétaux actuels et la façon dont se pratique l'interculturalité au quotidien dans l'exercice des fonctions d'enseignant et durant la formation des enseignants. De plus, l'éducation devrait avoir une vision prospective de l'avenir sur cette question. Cependant, on peut voir des difficultés chez nos politiques à se projeter dans la société (30 ans après) : cela pourrait être lié aux pratiques politiques et au climat social dans lequel nous vivons, qui demandent de réagir avec son temps, ici et maintenant, plutôt que d'anticiper sur l'avenir.

Si « la culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Rocher, 1992 : 101-127), alors nous devons apprendre de l'autre et avec l'autre. Il revient, donc, d'adopter d'autres points de vue que le sien, et de s'éloigner de son moi considéré comme unique centre d'intérêt.

⁵ Programmes scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale (2019).

<https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>



En tant qu'éducateur/enseignant, c'est permettre aux élèves de développer leurs compétences interculturelles. Pour cela, l'enseignant est appelé à adopter deux modèles pédagogiques, à savoir la pédagogie interculturelle et la pédagogie coopérative.

En ce qui concerne la pédagogie interculturelle, disons que celle-ci « permet aux élèves de s'ouvrir progressivement aux autres cultures, de se décentrer sans stigmatisation, de reconnaître la diversité culturelle, de l'appréhender et de lutter contre l'égoïsme infantile et l'ethnocentrisme. Par la pédagogie interculturelle, l'enseignant va conduire ses élèves à construire progressivement des compétences de décentration et leur permettre de construire une vision du monde individuelle mais surtout collective » (Deschenaux & Mügeli, 2015 : 18).

Par ailleurs, la pédagogie coopérative s'apparente à l'éducation à la citoyenneté et propose le recours à des approches pédagogiques actives (interaction, entraide, participation, respect des divers points de vue). Cette approche cherche d'une part à favoriser une éducation à des valeurs coopératives ; d'autre part elle propose des principes, des outils et des stratégies permettant de mieux structurer le travail en équipe afin d'en améliorer l'efficacité et de promouvoir des interactions constructives pour l'apprentissage.

À bien saisir cette logique d'intégration de l'interculturalité susmentionnée, il ne serait pas anodin de soulever la question de la transposition des savoirs (Chevallard, 1991 ; Paun, 2006) liés à l'interculturalité. À ce propos, Paun souligne que le savoir scientifique subit de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement : ces transformations relèvent de ce que nous nommons la « transposition didactique externe ». Les autres transformations qui se produisent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, opèrent dans les relations professeur-élève et s'objectivent dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, caché), elles constituent, pour nous, la « transposition didactique interne ».

Du point de vue des enjeux, soulignons, à la suite d'Esther Mügeli et Noémie Deschenaux (2015), dans une société caractérisée par une réalité multiculturelle, que les points de vue des uns et des autres peuvent devenir interchangeables. À ce titre, l'éducation interculturelle vise à l'égalité des chances de groupes majoritaires comme des minorités au sein d'un environnement pluraliste comme le précisent Louise Lafortune et Édith Gaudet (2000). Elle permettrait une meilleure compréhension de la situation de culture dans les sociétés modernes ainsi qu'une meilleure capacité à communiquer entre personnes issues d'un milieu culturel différent.

CONCLUSION

Dans l'idée selon laquelle nul n'éduque personne, nul ne s'éduque seul, non plus, mais les uns et les autres s'éduquent mutuellement au contact de l'autre, l'éducation doit donc se faire d'une manière dialogique. Car, en effet, lorsque l'éducation se fait loin de rapports bilatéraux, d'adaptation aux contextes et réalités singuliers, elle se révèle un instrument d'asservissement. Ainsi, loin d'atteindre son but émancipateur, contributeur de développement social et local, nous constatons échecs scolaires et repli sur la fatalité.

Déconstruisons donc nos méthodes éducatives actuelles pour reconstruire une nouvelle éducation empreinte de *pluriversalité*. En effet, le pluriversel est constitué par l'apport des autres traditions

intellectuelles, philosophiques en complément de l'universalisme occidental de l'individu. Il s'agira ainsi de défaire des pratiques asservissantes et dominatrices, non seulement pour l'enseignant, mais également pour l'apprenant : c'est « décoloniser l'éducation ». Nous ne devons pas penser libérer « l'autre » mais lui donner les opportunités de trouver sens à son apprentissage et lui permettre de réussir par lui-même. Cela pourrait aussi expliquer la formule tirée de Freire : « ne me libère pas, je m'en charge ». Ce n'est donc pas à l'autre de libérer autrui mais c'est à chacun de le faire, et de mettre en place des pratiques qui font sens pour tous, les politiques adaptables et adaptées à ses propres réalités historiques, locales, socio-culturelles.

Si le but de l'éducation, de la science et de la culture, selon l'UNESCO, est de construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes⁶, alors, nous devons nous y atteler. L'éducation doit donc permettre aux individus de transcender les circonstances et les dépendances pour asseoir leur propre histoire. C'est ainsi que la démarche dialogique ou pédagogie dialectique, au travers d'une pédagogie interculturelle en éducation, implique le refus de toute forme de discrimination car celle-ci est négation de l'autre et illustre la colonialité de l'être. Or, il est plus que jamais urgent de permettre aux individus des minorités linguistiques, au sein d'un peuple, d'assumer leur identité culturelle afin de pouvoir participer à la transformation du monde comme sujets.

Philippe Meirieu (1991), s'appuyant sur des incontournables tels que Hannah Arendt (1972), Olivier Rebol (1989), Paul Ricoeur (1990), Rousseau (2009), Paulo Freire (1974), explique que notre histoire serait un peu comme de la sculpture : totalement matière et péniblement forme, constituée d'une réalité dont nous ne sommes pas l'auteur, et de laquelle nous émergeons pour forger notre destin.

Il expose une réalité, celle selon laquelle « rien ne nous abandonne jamais. Nos oublis eux-mêmes, les plus fugaces comme les plus obstinés, nos reniements fortuits comme nos trahisons délibérées, nous façonnent et leur empreinte nous marque du sceau de l'irréversible. Que nous tentions d'en effacer la marque et c'est alors cet effort lui-même qui nous colle à la peau » (Meirieu, 1991 : 18). Meirieu ajoute que tout travail pédagogique devrait viser « l'émancipation d'un sujet à travers l'appropriation d'objets culturels » (*ibid.* : 136). Pour lui, être pédagogue ne doit pas se dissocier d'une fin visant l'émancipation des personnes que l'on a sous sa responsabilité éducative.

Pour lui et dans la lignée de Freire, c'est par l'alliance de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient créatrice d'humanité. Cette forme de pédagogie, contextualisée, permettrait à l'élève de trouver sens à l'apprentissage, aux pratiques pédagogiques qui lui sont proposées, afin de ressentir par lui-même, la nécessité d'apprendre pour agir sainement et changer sa réalité. En effet, enseigner exige de comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde, et exige de vouloir du bien aux apprenants.

Soyons persuadés que la difficulté à « vivre ensemble » tient au fait que nos concitoyens ne connaissent pas l'essence de la relation qui les lie « immuablement » à l'étranger, à l'autre, à l'étrange, à la diversité. Notre comportement est empreint de ce qu'on appellerait en philosophie « un trou dans notre histoire ».

⁶ <https://fr.unesco.org/>



Or, avant toute chose, « avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine. » (Renan, 1882). Car, n'oublions pas que « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage. » (Montaigne, 1992 : 205).

Olga Kochie AKOU

Doctorante SPH

Université de Bordeaux

Bibliographie

Ouvrages

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* [1985]. Grenoble : La pensée sauvage.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* [1974]. Paris : Agone.
- Freire, P. (1971). *L'Éducation : pratique de Liberté* [1967]. Paris : Le Cerf.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Érès.
- Gutman, A. (2009). « Introduction » – In : C. Taylor, *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris : Flammarion, 13-14.
- Lafortune, L. & Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et Pédagogie*. Paris : ESF.
- Montaigne, M. (1992). *Essais*. Paris : PUF.
- Paun, E. (2006). « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. » – *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13.
<https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Renan, E. (1882). *Qu'est-ce qu'une Nation ?* Conférence à l'Université de Paris-Sorbonne.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale* (t. 1). Montréal : éditions Hurtubise HMH Itée.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.

Documents

- Cordero Gambo N. (2018) Le devenir professionnel des jeunes diplômés étrangers en France. Thèse de Doctorat [sous la direction de Selim, M.]. Paris : Université Sorbonne & Université Diderot.
http://theses.md.univ-paris-diderot.fr/Cordero_Gamboa_Nadia_2_va_20181123.pdf [consulté le 20/01/2022]
- Deschenaux N. & Mügeli E. (2015) La pédagogie interculturelle en 1-4 h : quelle(s) pratique(s) aujourd'hui ? Mémoire professionnel [sous la direction de Dolenc Otero, K]. Lausanne : Haute école pédagogique Vaud.
https://doc.rero.ch/record/259300/files/md_bp_p26096_p23724_2015.pdf [consulté le 14/11/2020]



Ministère de l'Éducation Nationale (2019) Programmes des cycles 1, 2 et 3.
<https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>

Sitographie

<https://fr.unesco.org/news/parlez-nous-votre-langue-participez-construction-atlas-mondial-langues-lunesco>

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Chiffres-cles-sejour-visaseloignements-asile-acces-a-la-nationalite/Les-chiffres-2021-publication-annuelle-parue-le-20-janvier-2022>

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Chiffres-cles-sejour-visas-eloignements-asile-acces-a-la-nationalite/Publication-les-chiffres-clefs-de-l-immigration-2020-en-28-fiches>