



Autre article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Au-delà du débat conceptuel multiculturalisme ou interculturalisme:
comment libérer le potentiel de la diversité culturelle en éducation?

Akkari, Abdeljalil; Radhouane, Myriam

How to cite

AKKARI, Abdeljalil, RADHOUANE, Myriam. Au-delà du débat conceptuel multiculturalisme ou interculturalisme: comment libérer le potentiel de la diversité culturelle en éducation? In: Ecolint Institute. Research Journal / Journal de recherches, 2020, n° 6, p. 16–27.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:143645>

Au-delà du débat conceptuel multiculturalisme ou interculturalisme: comment libérer le potentiel de la diversité culturelle en éducation?

Abdeljalil Akkari & Myriam Radhouane

Université de Genève, Suisse

Pour paraphraser le fameux rapport Delors (UNESCO, 1996) qui disait : « L'éducation : un trésor est caché dedans », nous dirons : « La diversité culturelle : un trésor est caché dedans ». En raison de cette croyance en la richesse du potentiel de la diversité, nous souhaitons explorer les possibilités et les conditions pour l'inclure de manière positive dans les écoles et dans les classes. Au fil de cet article, nous explorerons diverses possibilités.

Avant d'approfondir les enjeux liés à la prise en compte de la diversité culturelle en classe et de manière plus générale à l'école, il est important de préciser que notre approche tente de dépasser le clivage pouvant exister entre partisans de l'interculturalisme et du multiculturalisme. Il nous semble que la distinction entre ces termes tient plutôt du slogan que véritablement d'arguments sur leur contenu ou sur leur différence d'impact. Pour caractériser avec humour cette « non-différence » Alenuma-Nimoh (2016) a dit « *eating the other multiculturalism* » comme s'il s'agissait d'une compétition, alors qu'au-delà du concept, l'intérêt central est le bénéfice que l'on peut apporter aux élèves dont la construction identitaire se fait sur une base de multiples appartenances culturelles, dans un monde divers et fait autant d'échanges que de tensions. Dépasser l'opposition conceptuelle ne doit pas non plus se réduire à ce que l'on appelle « *Benetton multiculturalism* » (Akkari & Maleq, sous presse), autrement dit un multiculturalisme de surface (ou de vitrine) qui ne s'intéresse pas à la profondeur des enjeux identitaires ou des tensions relatives aux relations interculturelles.

Dans cet article, lorsque nous évoquons le concept de diversité culturelle, nous pensons évidemment à celle portée par les enfants, mais aussi celle des enseignants, des parents ou encore celle présente dans les curricula. La diversité culturelle est présente à de nombreux niveaux des systèmes éducatifs, et c'est là sa complexité mais aussi sa richesse, car elle offre de multiples options pour la prendre en compte, l'étudier et la valoriser.

Cet article est composé de trois parties principales. Une première dans laquelle nous évoquons les étapes préalables pour « libérer le potentiel de la diversité culturelle ». Une deuxième, dans laquelle nous présentons les termes du débat conceptuel entre les tenants du multiculturalisme et ceux avançant la supériorité de l'interculturalisme. À cet égard, nous essaierons de montrer qu'il existe des différences entre multiculturalisme et interculturalisme. En outre, ces deux conceptions bénéficieraient de miser sur leurs forces respectives ainsi que sur leurs objectifs profonds... qui s'avèrent pouvoir être très proches. Enfin, dans une troisième partie, nous aborderons les changements

pédagogiques nécessaires dans la formation et le travail des enseignants pour transformer la diversité culturelle, la faisant passer « d'un problème à résoudre » ou « d'une réalité démographique à contempler » à une « ressource indispensable pour les apprentissages, la gestion de la classe et les élèves ».

1. Débloquent le potentiel radical de la diversité culturelle

S'il est vrai que de nombreux travaux (dont les nôtres !) décrivent des contextes statistiques pour illustrer la diversité des sociétés et des écoles, en rester à un stade démographique ou contemplatif n'est pas suffisant et est, de ce fait, peu significatif en éducation interculturelle. Dans différents contextes, on entend parler de forte diversité culturelle, ethnique, religieuse, de classes très hétérogènes... mais si ces informations sont importantes, à elles seules, elles ne permettent pas de comprendre l'ouverture d'un pays ou d'une école à l'altérité, d'interroger les relations intergroupes et interculturelles ou encore de mettre en lumière des enjeux intersectionnels comme les inégalités liées aux appartenances sociales et ethniques. Ainsi, traiter la diversité culturelle comme un objet de recherche, mais aussi d'apprentissage (grâce au contact et à l'intérêt pour autrui), nécessite de « débloquent » son potentiel ; pour cela, nous identifions quatre étapes préalables.

La première étape nécessaire pour faire émerger le potentiel de la diversité culturelle est de la problématiser et de la questionner. Autrement dit, dépassons le stade de l'émerveillement et orientons notre regard sur les véritables enjeux : les appartenances multiples, le racisme, les divisions, la hiérarchie des individus en fonction d'appartenances sociales, ethniques ou de genre. Cette posture critique permet à chacun d'interroger son rapport à l'autre et son rapport à la diversité en les ancrant dans une vision globale des relations interculturelles. Si cette proposition peut paraître déstabilisatrice, dans le sens où elle interroge ce qui dysfonctionne, elle repose également sur la capacité des individus à être des acteurs du changement, à s'engager pour la libération et l'émancipation et à se mobiliser contre les inégalités... C'est une approche promouvant la responsabilité de chacun dans l'établissement d'un monde plus juste localement et globalement. La problématisation devient alors une ressource d'analyse et de compréhension des enjeux interculturels (Matus & Infante, 2011 ; Desmarchelier & Austin, 2019).

La deuxième étape, pour la libération du potentiel de la diversité culturelle, est de résister au fait de croire que la valorisation de la diversité culturelle constitue une menace pour l'identité et la cohésion sociale au sein des pays et des institutions. Reconnaître qu'une école est culturellement diverse par ses élèves, enseignants, administrateurs et contenus à enseigner ne constitue pas une incitation à la division.

Contrairement à ce qu'avancent certains, la reconnaissance de la diversité culturelle est une conséquence des mouvements des droits civiques et n'est pas une alliée naturelle du communautarisme. De plus, la négation du droit à la différence n'est pas efficace dans la lutte contre le communautarisme ou certaines formes de fondamentalisme. Cela dit, lorsque ce sont la discrimination systématique, le colonialisme ou encore la non-réconciliation qui sont privilégiés dans l'organisation des relations interethniques, certaines minorités trouveront avec raison, au sein de leur communauté d'origine, l'espace et la sécurité nécessaires à leur bien-être : « *Si tu ne m'acceptes pas comme je suis avec ma différence culturelle, alors le seul chemin qui me reste est de m'entourer des miens* ». En ce sens, le communautarisme est le plus souvent une réaction à des problèmes historiques, sociaux et politiques non résolus.

La troisième étape pour débloquer le potentiel de la diversité culturelle est de reconnaître la nécessité de tendre vers un équilibre indispensable entre les principes d'égalité et de différence (voir Ogay et Edelmann, 2011). Tendre vers cet équilibre, ne veut pas dire figer les relations interculturelles dans un schéma type. Cela signifie plutôt garder à l'esprit que la prise en compte de la différence peut être une ressource comme une discrimination, tout comme la promotion de l'égalité peut être une voie vers la justice comme elle peut constituer une indifférence aux différences. En ce sens, l'enseignement différencié peut être une ressource pour une éducation interculturelle juste, mais celui-ci doit être constamment réévalué en fonction des élèves et de leurs besoins. L'enseignement différencié ne doit pas se transformer en solution automatique pour les élèves culturellement différents car, sans distance critique, il peut signifier la ségrégation et la séparation.

La quatrième étape, pour libérer le potentiel de la diversité culturelle, est liée à la nécessaire finesse et la flexibilité avec laquelle on doit considérer le concept de culture en éducation. Il n'est pas facile à définir et il n'existe pas de consensus intra ou interdisciplinaire quant à sa signification. Premièrement, la culture doit être considérée comme étant « dynamique, complexe, contradictoire [et] ambiguë » (Abdallah-Preteille, 2008, p.55). Ces premiers apports la concernant montrent principalement son instabilité et donc la nécessité de ne pas la figer ; la culture est en évolution constante, c'est un phénomène diffus plutôt qu'un fait objectif établi. À cela, Lemaire (2017) ajoute que la culture peut être négociée par les individus et ce, de manière personnelle ou collective. Ainsi, en plus d'être complexe et malléable, la culture peut se rapporter soit à une personne soit à son groupe d'appartenance réel ou supposé; elle a donc des points d'accroche différents qui sont à prendre en compte lors de sa compréhension. Par ailleurs, en ce qui concerne l'individu, Abdallah-Preteille (2008) explique que si la culture peut s'y rapporter elle ne doit pas l'enfermer. En d'autres termes, chacun a le droit de se prononcer sur ses appartenances culturelles et sa construction identitaire.

Il est également essentiel de considérer la culture comme ayant des impacts sur les relations intergroupes et notamment sur la création d'accès différenciés aux pouvoirs et privilèges (Cruz & Soon, 2015).

Enfin, dans le cadre des relations interculturelles se déroulant en contexte éducatif, il est primordial pour qui veut débloquer le potentiel de la diversité culturelle de ne pas résumer « la prise en compte de la dimension culturelle » à la « seule prise en compte des cultures apportées par les élèves migrants dont il est question dans la vulgate de l'éducation interculturelle » (Ogay & Edelmann, 2011, p.52).

Pour résumer, faire de la diversité une ressource positive nécessite de laisser libre court à la flexibilité des identités culturelles, à la compréhension des enjeux de pouvoir liés aux appartenances et à la décentration nécessaire à la perception de soi comme porteur de culture (afin de ne pas constamment rapporter la question de la culture à l'Autre, celui qui ne nous ressemble pas).

2. Au-delà du débat conceptuel interculturel / multiculturel, travaillons-nous à l'école pour maintenir l'exclusion ou pour promouvoir l'inclusion?

Le débat concernant l'éducation inter ou multiculturelle existe depuis plusieurs années et de nombreux auteurs se sont attelés à le clarifier. Nous avons alors choisi d'exposer certains points de vue relatifs à ces deux préfixes, toutefois nous croyons utile de

dépasser le débat conceptuel et de poser la question sur le travail fait en contexte scolaire : que ce soit dans le cadre d'une éducation inter ou multiculturelle, quelle direction prennent les pratiques des acteurs ? Vers plus d'inclusion, d'assimilation ou d'exclusion ?

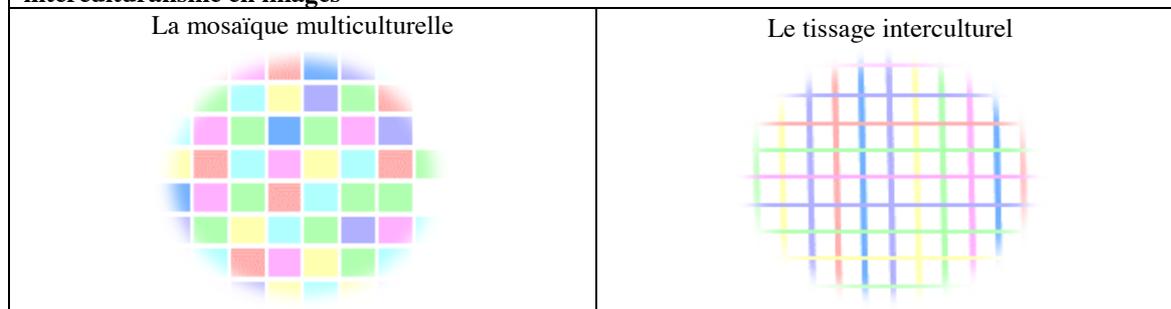
Afin de clarifier le débat, revenons premièrement sur la position monoculturelle. Celle-ci privilégie l'idée que la cohésion sociale se développe grâce à la réduction de la différence culturelle ou ethnique, autrement dit, grâce à un processus d'assimilation participant à une homogénéisation des populations qui serait alors garante de la paix sociale. Dans cette optique, les minorités ethniques sont invitées à laisser de côté leurs particularismes afin de « se fondre dans la masse ». À l'école, cela se traduit par exemple par une emphase sur l'apprentissage de la langue de scolarisation au détriment du maintien de la langue d'origine. Cet exemple montre notamment les tensions lors de la prise en compte de la diversité culturelle, puisque s'il s'ancre dans une logique assimilationniste, il est parfois le résultat d'une intention bienveillante. Cette position monoculturelle de l'école facilite ce que Bourdieu appelle la production d'individus équipés d'un programme « homogène, de perception, de pensée et d'action » (Bourdieu, 1967, p. 369). Cette fonction de standardisation de l'école n'est pas naturellement compatible avec la diversité culturelle.

Deuxièmement, intéressons-nous à la position multiculturelle. Celle-ci reconnaît la diversité ethnique comme un fait observable et légitime. La définition qu'en donne Cohen-Emerique (2011) met en exergue son ancrage « libéral » dans le sens où « les individus et la société s'enrichissent de la diversité des cultures en son sein, [le multiculturalisme] prône la coexistence de communautés culturelles différentes avec la liberté pour chacune de maintenir sa culture » (p.11). Cette posture implique la reconnaissance du pluralisme culturel, linguistique et religieux ainsi que la possibilité pour les minorités ethniques d'afficher publiquement leurs spécificités culturelles, y compris en milieu scolaire (Horts, 2016). La question qui se pose alors est la suivante : comment la reconnaissance d'une telle diversité permet-elle l'égalité entre des individus ? Comment un Etat démocratique peut-il représenter et servir une population aussi diversifiée de manière égalitaire et garantir un traitement équitable de chacun ?

Troisièmement, définissons la posture interculturelle. Pour Cohen-Emerique (2011), cette posture implique une double reconnaissance par le groupe culturel dominant : (1) son mode de pensée n'est pas supérieur à celui des autres et (2) il ne peut que s'enrichir de la diversité. En ce sens, ce groupe doit « accepter de ne plus être le seul à organiser la vie sociale et que d'autres modes de vie sont possibles et légitimes à ses côtés, sans toutefois menacer l'identité nationale » (p.11). Dans ce paradigme interculturel, la diversité est considérée comme une norme et non comme une situation particulière (UNESCO, 2019).

Après avoir clarifié ces trois postures, revenons sur le débat qui les caractérise. Pour l'UNESCO (2006), par exemple, l'éducation multiculturelle enseigne à propos des autres cultures tandis que l'éducation interculturelle privilégie la coexistence et le dialogue. Ces deux approches sont parfois différenciées en utilisant pour le multiculturalisme la métaphore de la mosaïque et pour l'interculturalisme, la métaphore du tapis tissé (Akkari & Radhouane, 2019 ; Akkari & Broyon, 2014). La mosaïque illustre une certaine séparation entre les pièces qui la composent même si l'ensemble doit exprimer de l'harmonie. Les fils constituant un tapis tracent des motifs harmonieux et sont tous liés les uns aux autres.

Figure 1. Différentes conceptions des relations entre les cultures : multiculturalisme et interculturelisme en images



Si ces deux paradigmes diffèrent au niveau conceptuel, il est important de dépasser ce stade et d'interroger tant leurs fondements que leur développement pratique.

Prenons deux exemples : la recherche en éducation inter et multiculturelle et le développement de l'éducation interculturelle dans l'École. Si les chercheurs s'inscrivent dans des logiques différentes (multi ou inter), de nombreuses études se rejoignent en termes d'objectif, de volonté d'intégration, de lutte contre les inégalités et les injustices. En contexte scolaire, l'impact de ces deux paradigmes devrait être évalué par la capacité des systèmes éducatifs et des établissements à inclure tous les élèves et à leur permettre de se sentir chez eux à l'école. Le projet éducatif du 21^{ème} siècle doit favoriser l'inclusion, la solidarité et la justice sociale plutôt que la standardisation, la compétition ou la recherche de l'excellence. Ce projet éducatif nécessite donc de dépasser le débat pour se concentrer sur les véritables objectifs de la prise en compte de la diversité culturelle.

La question qui nous intéresse alors n'est plus: faut-il développer l'éducation multi ou interculturelle, mais bien "Est-ce que la diversité culturelle et ethnique est neutralisée ou utilisée comme un atout dans l'école?" tel que défini par le Conseil de l'Europe :

L'atout de la diversité est à la fois un concept et une approche qui reposent sur l'idée que la diversité peut être une source d'innovation et qu'elle peut s'avérer réellement bénéfique pour les organisations, les communautés et les entreprises lorsqu'elle est gérée convenablement et dans un esprit d'ouverture. L'atout de la diversité est aussi le produit de politiques qui libèrent le potentiel de la diversité tout en réduisant au minimum les risques associés à la mobilité humaine et à la diversité culturelle (Conseil de l'Europe, 2013, p. 8).

Enfin, tout comme le démontrent Sleeter et Grant (2009) l'éducation multiculturelle (et nous croyons que le constat vaut pour l'éducation interculturelle) peut prendre de nombreuses formes et peut se retrouver être un concept « fourre-tout ». Au regard de la typologie développée par les auteurs, il nous semble plus pertinent de s'interroger sur les fondements des approches (leur ancrage dans la justice sociale, dans la logique d'inclusion et d'intégration, leur perspective critique, leur rapport aux inégalités...) que sur leur inscription dans un pôle précis relatif à la prise en compte de la diversité culturelle (inter ou multi).

Pour conclure, reprenons les propos de Cohen-Emerique (2011) : « À la lumière de ses propres expériences, chacune de ces conceptions est amenée à assouplir ses principes

idéologiques et à chercher, auprès des autres, des voies différentes tout en les adaptant à son histoire et à son identité » (p. 13).

3. Formation et le travail des enseignants pour transformer la diversité culturelle d'un défi pédagogique à résoudre en une opportunité d'apprendre autrement.

Nos deux premières parties nous ont permis d'analyser la diversité culturelle du point de vue de ses ancrages, notamment dans les politiques éducatives ou institutionnelles. Dans cette dernière partie, nous aborderons plutôt des questions pédagogiques, dans lesquelles les enseignants peuvent avoir un rôle majeur.

Premièrement, la formation initiale ou continue et le développement professionnel tout au long de la carrière constituent une opportunité importante pour construire les compétences des enseignants à propos de la diversité culturelle dans leur classe. Des avancées notables ont d'ailleurs été constatées dans ce domaine, puisque l'inclusion du multiculturalisme dans les programmes de formation était une exception en 1980 et qu'il semble qu'elle soit devenu la règle en 2010 (UNESCO, 2019).

Toutefois, différentes tensions apparaissent encore : les contenus de formation semblent se centrer plus facilement sur la sensibilité interculturelle ou sur des notions figées à propos des cultures que sur des contenus permettant de rendre son enseignement culturellement pertinent ou de se former à la communication interculturelle (UNESCO, 2019). Dans d'autres recherches, il a été constaté que les approches interculturelles sont diluées dans différents contenus de cours (handicap ou différenciation) ou alors sont inscrites dans le grand ensemble de la « différence » (Kerzil & Sternadel, 2018 ; Radhouane, 2019).

C'est peut-être pour ces raisons que de nombreuses recherches mettent en évidence le sentiment d'un manque de préparation ressenti par les jeunes professionnels de l'enseignement (Steinbach, 2012¹). D'autres recherches quant à elles évoquent l'inconfort des enseignants lorsqu'il s'agit d'intégrer des enjeux interculturels à leur pratique (Fine-Davis et Faas, 2014 ; OECD, 2019, citée par Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020).

L'un des aspects les plus rapportés par la littérature renvoie aux relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves. Ladson-Billings (1995) a constaté que les enseignants ayant du succès avec les élèves afro-américains se considèrent comme faisant partie des communautés des élèves et font des ponts entre leur enseignement et les connaissances personnelles des élèves. Leur pédagogie partage trois dimensions : (1) Ils ont des attentes académiques élevées pour tous les élèves; (2) ils ont une compétence culturelle avérée en remodelant le programme scolaire pour l'ancrer dans les connaissances que les élèves apportent avec eux à l'école et construisent des relations étroites avec les familles et (3) ils cultivent la conscience critique des élèves à propos des relations de pouvoir et en particulier du racisme. De même, Irizarry et Raible (2011) ont mis en évidence que les enseignants identifiés comme exemplaires avec des élèves latino-américains ont un engagement persistant avec la communauté latino-américaine locale, notamment en établissant des relations avec les élèves et leurs familles. Ces enseignants sont familiarisés avec les connaissances et les ressources culturelles locales et les incluent régulièrement dans les apprentissages en classe.

¹ Pour arriver à ce constat global, l'auteure mobilise des études menées au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe.

Au regard de ces constats, il est plus que nécessaire de s'interroger sur le lien entre « diversité culturelle » et « travail enseignant ». Pour ce faire, nous nous baserons sur la séparation entre le « travail codifié » et le « travail flou » proposée par Tardif et Lessard (1999). Le travail codifié s'exécute dans un cadre organisationnel relativement stable et uniforme : « *Il s'agit aussi d'un travail dont le déroulement est agencé grâce aux programmes, aux évaluations et, plus globalement, aux différents standards et mécanismes qui régissent l'évolution des élèves dans le système scolaire* » (Tardif & Lessard, 1999 p. 29). La présence de la diversité culturelle dans le travail codifié de l'enseignant repose pour une large part sur les orientations officielles de l'école et des politiques éducatives. Par exemple, la présence du multiculturalisme, de l'esprit international ou de la citoyenneté mondiale dans les orientations curriculaires du Baccalauréat international sont explicites et se traduisent par des recommandations de lecture de livres provenant de la littérature mondiale pour les élèves. Cependant, dans les écoles internationales, le multiculturalisme, l'esprit international et la citoyenneté mondiale sont également portés par les histoires des élèves, les trajectoires des enseignants et la décision de ces derniers de les investir dans l'apprentissage en classe. Cette dimension floue du travail pédagogique est pertinente.

Le travail flou de l'enseignant correspond aux diverses ambiguïtés, aux éléments informels, à l'indétermination et aux imprévus. Pour Tardif et Lessard (1999), ce flou laisse une bonne marge de manœuvre aux enseignants à la fois pour interpréter et réaliser leur tâche, notamment sur le plan des activités d'apprentissage en classe et de l'utilisation des techniques pédagogiques. Cette marge de manœuvre semble constitutive du travail de l'enseignant avec la diversité culturelle dans sa classe : « *enseigner, c'est d'une certaine façon toujours faire autre chose que ce qui était prévu par les règlements, le programme, le plan de cours, la leçon, etc.* » (Tardif & Lessard, 1999, p.30).

En somme, le travail flou semble être un espace potentiel où l'enseignant peut valoriser et construire son enseignement à travers le prisme de la diversité culturelle telle que portée par sa propre identité, celle de ses élèves, et interprétée à travers son usage du curriculum. Si cet espace est porteur, on peut tout de même questionner la relégation de la question interculturelle aux espaces flous et donc peu visibles du métier. Reste alors en suspens la question suivante : la prise en compte de la diversité culturelle ne mériterait-elle pas une intégration dans toutes les dimensions de l'enseignement, dans sa transversalité mais aussi dans les approches disciplinaires, les relations, la planification, l'évaluation etc. (Ladson-Billings, 1995 ; Gay, 2010) ?

Ainsi, pour travailler à tout moment avec la diversité culturelle dans la classe d'une manière critique et appropriée, il nous semble possible de s'inspirer des principes suivants :

- (1) **La posture** : Prendre en compte la diversité culturelle nécessite un travail sur soi et surtout sur la connaissance de soi et de son identité culturelle. Tout comme l'école est une institution porteuse de culture, l'enseignant – son représentant – l'est également. Comme précisé plus haut, le travail sur les identités culturelles ou la différence ne doit pas uniquement être rapportés à l'Autre (voir : Ogay & Edelmann, 2011) ; il est nécessaire de s'inclure dans ce travail. Par ailleurs, l'introspection ne doit pas uniquement concerner l'identité, elle doit aussi permettre d'analyser ses propres conceptions de la culture (comme un concept non figé/instable) notamment en refusant une vision essentialiste de celle-ci. Elle doit également concerner l'inclusion de la notion de justice et d'éducabilité universelle dans la logique

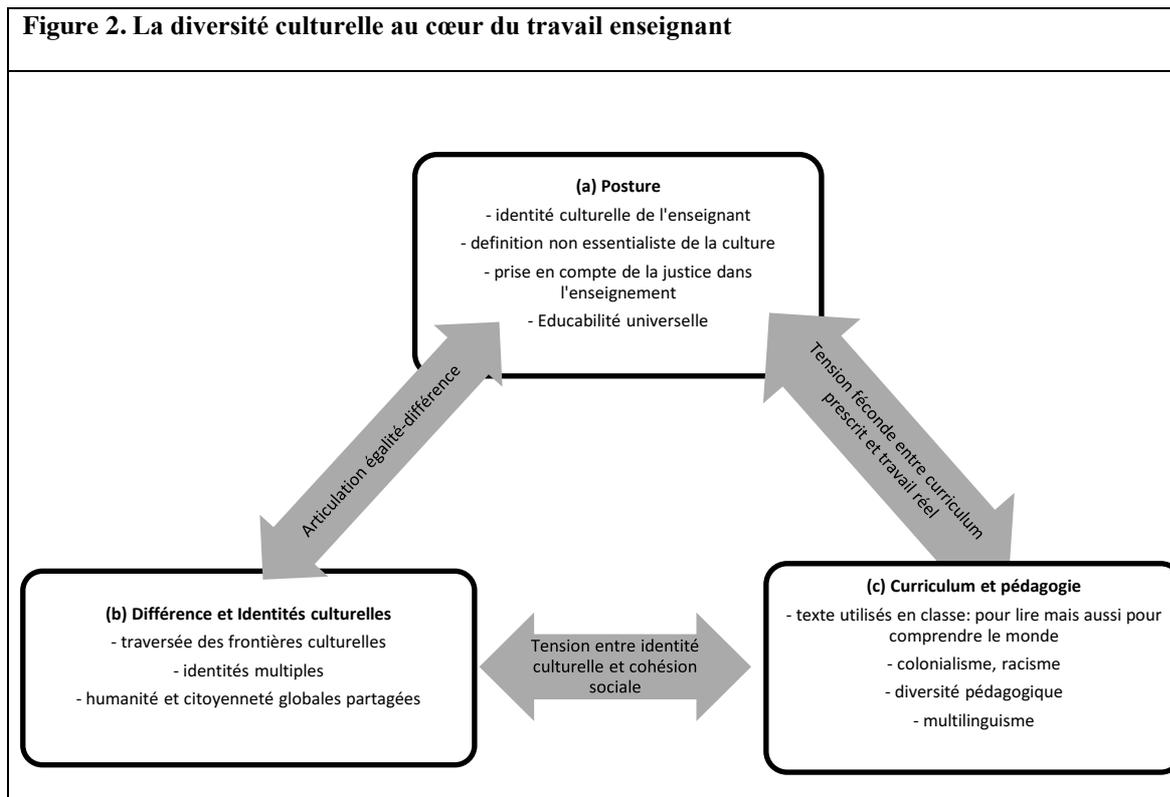
enseignante. Inclure ces dimensions dans sa réflexion sur sa pratique est un premier pas vers une prise en compte de la diversité culturelle en classe.

- (2) **La différence et les identités culturelles** : Tout en acceptant la valorisation et l'expression des identités des élèves, l'enseignant doit être prêt à accepter la traversée des frontières culturelles et les identités multiples comme une réalité quotidienne. Les notions d'humanité ou de citoyenneté partagées peuvent être une ressource pour guider les interactions dans un contexte très hétérogène. L'objectif porté par l'Agenda 2030 visant à faire des élèves des citoyens du monde, peut être un véritable appui pour le travail enseignant dans ces contextes. En outre, les apports de la différence culturelle doivent également être travaillés dans des milieux homogènes : il est important que ces thématiques ne soient pas constamment rapportées aux élèves issus de la migration, mais qu'elles soient bien incluses dans une logique de solidarité, de traversée des frontières et pourquoi pas de citoyenneté mondiale.
- (3) **Le curriculum et la pédagogie** : Les savoirs et les ressources pour y accéder (le matériel pédagogique) devraient permettre aux élèves de faire face à la diversité du monde et aux tensions qui la traversent notamment les rapports historiques et sociaux inégalitaires entre les groupes. A la manière de Paulo Freire, il s'agirait de leur apprendre à « lire le monde » (« read the words and read the World » (Freire, 1985)). Ainsi, l'enseignement pourrait devenir un outil de la justice sociale telle que définie par Bell (2007) : il serait le processus par lequel les élèves deviennent acteurs du changement et serait le résultat puisqu'un curriculum plus inclusif et sensible aux enjeux interculturels participe à rendre les systèmes éducatifs plus justes.

A titre d'exemple, les liens entre l'expérience que les élèves ont du racisme, du colonialisme et du post-colonialisme permettent d'ouvrir un débat nécessaire sur ces questions dans la classe. Enfin, l'enseignant peut également s'ouvrir aux pédagogies du monde majoritaire (Dasen & Akkari, 2008) et abandonner l'impérialisme cognitif. A cet égard, un enseignement plurilingue peut également être une ressource pour renforcer la prise en compte de la diversité culturelle.

Notre figure ci-dessous synthétise la manière dont l'enseignant peut travailler avec la diversité culturelle en classe.

Figure 2. La diversité culturelle au cœur du travail enseignant



Conclusion

Au fil de cet article, nous avons tenté de montrer que malgré le défi - tant conceptuel que pratique - qu'elle peut représenter, la prise en compte de la diversité culturelle est possible et féconde. Toutefois, sa mise en œuvre n'est pas évidente, elle nécessite de passer par des étapes nécessaires telles que la remise en cause de croyances relatives à la définition de la culture, au communautarisme ou à la déstabilisation des identités nationales (lorsque l'on valorise les appartenances multiples). Par ailleurs, prendre en compte la diversité culturelle nécessite d'accepter sa complexité et son ambiguïté : la relation de tension entre égalité et différence (voir : Ogay & Edelman, 2011) ou l'instabilité du concept de culture en sont des exemples parlants.

Ensuite, notre raisonnement nous a amené à questionner les paradigmes dans lesquels la prise en compte de la diversité culturelle peut se développer : inter ou multiculturel... telle est la question ? Notre réponse est donc la suivante : ne répondons pas à cette question et interrogeons les pratiques, les résultats, les ancrages idéologiques plus profonds... Quelle est le degré de problématisation des interactions entre les cultures à l'école et dans la société ? Quelle est la place de la justice sociale ? De l'égalité ? De la valorisation des identités multiples ? ... C'est ainsi que la prise en compte de la diversité culturelle pourra être analysée et ce, en dépassant un débat conceptuel qui ne permet pas toujours d'aborder l'importance des enjeux qu'elle couvre.

Dans un troisième et dernier temps, nous nous sommes intéressés aux acteurs de la prise en compte de l'altérité : les enseignants. Les tensions relatives à la compréhension de la diversité culturelle se répercutent sur leurs pratiques et leur volonté de prendre en compte la diversité des enfants. Ils ont besoin d'être préparés et soutenus afin de rendre viable, visible, pertinente et sensible leur approche de l'éducation interculturelle. Le

problème survient quand on veut implanter à l'école le multiculturalisme essentialiste et ses modules complémentaires et ponctuels pour célébrer la diversité qui perpétue les façons traditionnelles de voir le monde, d'enseigner et de comprendre, tout en donnant l'illusion de l'inclusion (Sleeter, 2018b).

Pour que l'école s'ouvre encore plus à la diversité et qu'elle l'intègre dans ces fondements (le programme, les interactions, ...), il est nécessaire d'interroger ses propres postures enseignantes, son rapport à la culture, mais aussi les outils de l'enseignement. Par ce texte, nous invitons les éducateurs à examiner de manière critique les livres, les manuels, les films ... bref les ressources qu'ils présentent aux élèves afin de pouvoir participer à rendre l'école plus sensible à la diversité.

Enfin, si notre travail porte sur les enseignants et leur pratique, la responsabilité de la prise en compte de la diversité comme une ressource doit être partagée et répartie entre politiques publiques, éducatives, formation des enseignants, acteurs de l'institution scolaire et à termes avec les élèves.

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*. Paper presented at the Congrès internationale, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures.
<https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
- Akkari, A. & Broyon, M.-A. (2014). La diversité culturelle dans une école mondialisée : entre indifférence, neutralisation et valorisation. *Journal de recherches – École internationale de Genève*, 2, 4.1.
- Akkari, A. & Maleq, K. (under review). Global Citizenship Education: re-envisioning multi/intercultural education in a time of globalization.
- Akkari, A. Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation: entre théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Alenuma-Nimoh, S. J. (2016). Reexamining the Concept Multicultural Education: Recommendations for Moving beyond "Eating the Other Multiculturalism". *Journal of Intercultural Disciplines*, 15, 128.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 1-14). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1967). Systemes d'enseignement et systemes de pensee. *Revue internationale des sciences sociales*, 19(3), 367-388.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.
- Conseil de l'Europe. (2013). *La cité interculturelle pas à pas: Guide pratique pour l'application du modèle urbain de l'intégration interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conwill, W. L. (2015). De-colonizing multicultural counseling and psychology: Addressing race through intersectionality. In *Decolonizing "multicultural" counseling through social justice* (pp. 117-126). New York: Springer.

- Cruz, M. R., & Sonn, C. C. (2015). (De) colonizing culture in community psychology: Reflections from critical social science. In *Decolonizing "multicultural" counseling through social justice* (pp. 127-146). New York: Springer.
- Dasen, P. R., & Akkari, A. (Eds.). (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. New Delhi: SAGE Publications.
- Desmarchelier, R., & Austin, J. (2019). Positioning ourselves in multicultural education: Opening our eyes to culture. *Opening Eyes onto Inclusion and Diversity*.
- Dunn, A. H. (2017). Refusing to be co-opted: revolutionary multicultural education amidst global neoliberalisation. *Intercultural Education*, 28(4), 356-372.
- Equipe du rapport mondial de suivi de l'éducation. (2020). *Global Monitoring Report. Inclusion and education : all means all*. Paris: UNESCO.
- Fine-Davis, M. and Faas, D. 2014. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language arts*, 62(1), 15-21.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Horst, C. (2016). Educational responses to ethnic complexity in education: Experiences from Denmark. In *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* (pp. 69-98). Springer, Cham.
- Irizarry, J. G. & Raible, J. (2011). Beginning with el barrio: Learning from exemplary teachers of Latino students. *Journal of Latinos and Education* 10(3): 186-203.
- Kerzil, J., & Sternadel, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Education et francophonie*, 46(2), 51-72.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lemaire, E. (2017). Futurs enseignants en stage au pays des Massaïs: from *Me to We?* *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1), 1-21.
- Mansouri, F. (2019)(Ed.). *L'interculturalisme à la croisée des chemins: perspectives comparatives sur les concepts, les politiques et les pratiques*. Paris: UNESCO.
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(3), 293-307.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism?. *Journal of intercultural studies*, 33(2), 175-196.
- Misra, G., & Gergen, K. J. (1993). On the place of culture in the psychological sciences. *International Journal of Psychology*, 28, 225-243.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris: L'Harmattan.

- Race, R. (Ed.). (2017). *Advancing multicultural dialogues in education*. New York: Springer.
- Radhouane, M. (2019). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation et le travail des enseignants: une analyse menée à partir du cas genevois*. (PhD), Université de Genève, Genève.
- Sleeter, C. E. (2018a). Multicultural Education past, present and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20.
- Sleeter, C. (2018b). A framework to improve teaching in multicultural contexts. *Education and Self Development*, 13(1), 43-54.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York: Wiley.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of education*, 47(8), 153-170.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses Université Laval.
- UNESCO. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans: rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Éd. Unesco.
- UNESCO. (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.
- Wieviorka, M. (2012) Multiculturalism: A Concept to be Redefined and Certainly Not Replaced by the Extremely Vague Term of Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 225-231.