



Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs

## RÉFÉRENCES

- ANDERSON, Inger et L. SUNDGREN, « The Internationalizing of Education in Sweden », Stockolm, SIDA, 1976.
- Anderson, L., Schooling and Citizenship in a Global Age, Indiana University, 1979.
- BACHELARD, Gaston, Épistémologie: Textes choisis, Paris, PUF, 1971.
- BOTKIN, J., M. ELWANDJRA et M. MOLITZA, On ne finit pas d'apprendre, Rapport du Club de Rome sur l'apprentissage, Londre/New York/ Paris, 1980.
- HEATER, D., World Studies: Education for International Understanding in Britain, London, Harrap, 1980.
- HOEKS, Henry, « The place of Pluralist religion studies in Public Education That is Becoming Multi-cultural », Congrès de l'American Academy of Religion, Dallas, 1980, ronéo.
- JONES, Paula *et alii*, *Development Studies. A Handbook for Teachers*, Extramural Division School of Oriental and African Studies, University of London, 1977.
- O'CONNOR, Edmund, World Studies in the European Classroom, Council for cultural Cooperation, Council of Europe, Strasbourg, 1980.
- OUELLET, Fernand, L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine anglaise et canadienne, Éditions SR, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1985.
- Preiswerk, Roy et Dominique Perrot, Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux, Paris, Anthropos, 1975.
- Preiswerk, Roy, « Relations interculturelles et développement », Le Savoir et le Faire, Cahiers de l'Institut d'étude du développement, Paris, PUF, 1975.
- RICHARDSON, Robin, "World Studies and World Religions", Approaching World Religions, éd. par Robert Jackson, London, John Murray, 1982.
- Rist, Gilbert, « Voie ou impasse du « développement »? » ED, Entwicklung/ Development, n° 23, p. 24-28.
- SWERENGA, Robert, « Ethnicity in Historical Perspective », Social Science, 52 hiver 1977, p. 31-44



14

## Une éducation internationale pour répondre aux défis de notre temps

MAURICE MAUVIEL

Les sociétés occidentales sont confrontées aujourd'hui à un certain nombre de défis et de contradictions dont les conséquences peuvent être mortelles pour la démocratie. La guerre économique croît et peut prendre les formes d'une lutte sans merci; l'inquiétant déclin démographique s'étend aujourd'hui aux pays du sud de l'Europe comme l'Italie et l'Espagne. Dans ce contexte, la réflexion interdisciplinaire sur un modèle éducatif prenant en compte la diversité culturelle suscite souvent inquiétude ou scepticisme; il est donc nécessaire — si nous voulons élaborer des propositions crédibles et cohérentes — de procéder à un examen sans complaisance de ces réalités. Il n'est plus possible, en particulier, d'ignorer le débat relatif à la profonde crise d'identité collective que vivent les sociétés occidentales.

Lorsque sont apparues vers la fin des années 70, en France, les premières initiatives volontaristes d'éducation interculturelle, ces questions ont été pratiquement passées sous silence. Il est vrai que la classe politique et le corps social dans son ensemble avaient le sentiment que les turbulences n'étaient que passagères et, pour reprendre une expression de l'époque, que la sortie du tunnel était proche.

Aujourd'hui, tout un chacun a pris conscience du fait que la crise est là pour longtemps et qu'elle s'aggrave. L'Europe est entrée pour une période indéfinie dans l'incertitude et le désarroi. Le déclin la menace. La première phase de l'éducation interculturelle, ère naïve, est bel et bien derrière nous.

Nous nous proposons d'examiner quelques-uns de ces défis, d'ordre politique, économique, démographique, etc., auxquels devraient s'efforcer de répondre des projets prospectifs en matière d'éducation interculturelle et internationale. Ces défis nourrissent pour une part importante la crise identitaire occidentale sur laquelle il est nécessaire de s'attarder de prime abord.

Pour ce qui est de la France, un lien existe entre cette crise et le chauvinisme, le repli sur soi, les blocages de la société qui freinent la nécessaire évolution vers ce qu'on pourrait appeler l'esprit international. Mais elle atteint à des degrés divers et selon des modalités différentes tous les pays occidentaux. Le chercheur en sciences sociales, soucieux de regarder au-delà des bornes étroites de sa discipline, observe qu'elle s'exprime en France, à droite comme à gauche, au travers de clubs politiques, de pamphlets en lettres ouvertes, de colloques universitaires, d'ouvrages scientifiques enfin. Et le processus s'est fortement accéléré au cours des trois dernières années. Il est significatif que le plus grand historien français, Fernand Braudel, dont les recherches ont été essentiellement tournées vers l'extérieur, ait consacré toute son énergie, au crépuscule de sa vie, à rédiger un ouvrage intitulé: L'Identité de la France. Il y exprime en particulier son inquiétude et ses espoirs concernant l'immigration musulmane.

Alors que la France s'apprête à célébrer avec éclat le bicentenaire de la Révolution de 1789, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que beaucoup d'intellectuels français de premier plan ont adopté, lors des défaites ou humiliations collectives, une attitude similaire. En 1792, alors que « la patrie était en danger », les sentiments altruistes et universalistes se métamorphosent et les partisans du respect des autres cultures et sociétés (Condorcet, Volney, Garat, Ginguené, etc.) auront du mal dans les années qui vont suivre à faire entendre leur voix. Le choc consécutif à la défaite de 1870 réveilla la fibre nationale d'Hippolyte Taine que l'on accusait volontiers de xénophilie avant la guerre. Renan, au même moment, adopta un comportement comparable. Plus près de nous le conflit franco-allemand, lors de la Première Guerre mondiale, exerça une influence profonde sur les historiens, psychologues et sociologues français. Les réactions nationalistes que l'on découvre dans les écrits scientifiques étonnent le lecteur contemporain. Enfin, plus près de nous encore chacun sait que la pensée et la poésie nationales ont trouvé une nouvelle vigueur sous l'occupation allemande, entre 1940 et 1944.

Tout laisse penser que de nouvelles tensions graves — et on sait que la géopolitique ne favorise pas les pays européens — engendreraient des réactions collectives imprévisibles. La réflexion théorique ayant trait à la nécessaire éducation à la compréhension interculturelle, devra donc prendre en compte cette crise identitaire multiforme, de façon à ce que les contenus et méthodes pédagogiques qui en découleront contribuent à lutter efficacement contre le chauvinisme, les préjugés et réactions de rejet, à l'extérieur et à l'intérieur du territoire national.

L'une des analyses les plus saisissantes est due à la plume de Christopher Lasch. Son ouvrage paru en anglais en 1979, La culture du narcicisme, permet de poser avec plus de précision et d'acuité certaines des questions que nous désirons formuler: comment concevoir une éducation interculturelle susceptible d'ouvrir la voie à un nouvel ordre éducatif (éducation au développement, etc.) si la confiance dans l'avenir s'obscurcit, si nous méprisons ou oublions notre passé? Peut-on imaginer de nouvelles solidarités, un idéal nouveau, dans des sociétés narcissiques, repliées trop souvent sur les valeurs individualistes ou corporatistes, se réclamant de la jouissance de l'instant présent et de l'instant présent seul?

Or, une éducation internationale ne peut s'envisager hors d'une vision prospective des hommes et des sociétés en contact, et de leur devenir. Ce futur requiert la recherche d'une nouvelle unité et la revitalisation de valeurs essentielles trop souvent bafouées aujourd'hui. L'éducation interculturelle, soucieuse de crédibilité, devra mettre davantage l'accent sur un certain nombre de ces valeurs universelles: respect des libertés individuelles et collectives, des règles démocratiques, foi dans la raison face aux forces obscurantistes... Or, beaucoup d'entre elles trouvent leur source dans les Lumières et la Révolution française. La reformulation et la métamorphose des divers héritages ethniques et culturels - dans le respect de tous - constitueraient alors un rempart contre les totalitarismes qui guettent nos sociétés. En revanche, la fragmentation en groupes sociaux, ethniques ou culturels, s'ignorant plus ou moins les uns les autres, en dépit de tout ce qui pourrait être dit ou écrit sur la compréhension mutuelle, favoriserait à terme les ennemis de la démocratie et du pluralisme. Comme le soulignait naguère Paul Valéry, l'impression de confusion, de dispersion et d'indécision peut générer l'image du pouvoir fort, résolu... et cette image ne peut appartenir qu'à un seul. La pédagogie interculturelle doit donc se soucier avant tout de ce

## CIMENT

client commun et de ces valeurs démocratiques pour fonder un projet d'avenir.

Jean-Pierre Chevènement, le second ministre de l'Éducation nationale du gouvernement socialiste (juin 1981 - mars 1986), a pris la mesure de cette crise, et, dès son entrée en fonction au début de l'été 1984, ses propos et ses décisions mirent l'accent sur les « valeurs traditionnelles » : goût de l'effort, nécessité pour les enfants de mieux connaître l'histoire de leur pays, d'acquérir une solide formation civique, etc. Naturellement, les adeptes de l'éducation interculturelle naïve ne se reconnurent pas dans ces thèmes. Le ministre manifestait cependant une certaine clairvoyance politique et ses instructions avaient également pour objet de rassurer un corps social désorienté. À la crise d'identité diffuse, il fallait des remèdes que l'on chercha dans des certitudes, des propos simples et de bon sens. L'opinion accueillit avec satisfaction ces instructions et recommandations. En 1985, Jean-Pierre Chevènement précise sa philosophie et souligne qu'il ne craint pas de se situer à contrecourant en se déclarant patriote. Le ministre continue ainsi de se faire l'écho de l'esprit public, lequel n'ignore pas que le patriotisme européen est encore à inventer; il sera d'ailleurs l'un des premiers à citer des pages de l'ouvrage de Fernand Braudel non encore paru, en utilisant des extraits de « bonnes feuilles » parues dans la presse.

Parallèlement il s'insurge contre certaines apologies de la différence qui se confondent, dit-il, avec le refus du partage, de l'accueil et en définitive de l'égalité. Il poursuit en ces termes: « le discours sur l'interculturel est bien souvent un discours petitbourgeois qui débouche sur la création de structures-ghettos [ ... ] en oubliant les conditions réelles de vie de l'immigré » (Chevènement, 1985, p. 226). Et le ministre se réfère à Jaurès qui affirmait au début du siècle: « Un peu d'internationalisme éloigne de la patrie. Beaucoup y ramène ». Reconnaissons que la pédagogie interculturelle naïve, qu'on ne peut au demeurant confondre avec le discours sur « l'interculturel »\* a souvent mérité ce type de reproches. Mais l'essentiel n'est pas là. Car le ministre n'éclaire pas le lecteur sur ce que fut précisément l'internationalisme de Jaurès. Le malentendu qui existe en France en matière d'éducation interculturelle peut être levé, croyons-nous, à partir d'un examen attentif des différentes conceptions que les intellectuels et les

<sup>\*</sup> Cet étrange substantif - indéfinissable - n'existe qu'en Français!

politiques se sont fait des rapports internationaux et de la compréhension interculturelle.

Le cas de Jaurès, auquel l'ancien ministre de l'Éducation nationale se référait, est peut-être précisément le plus révélateur d'une conscience collective française que l'on découvre déjà dans les grands textes de Condorcet que sont les appels aux Bataves, aux Espagnols, aux Germains et aux Suisses. L'introduction pathétique que Jaurès a rédigée pour le Livre IV (La Révolution et l'Europe) de son *Histoire socialiste de la Révolution française* (1904), condense en quelque sorte l'angoisse de l'élite démocratique et éclairée sur ces problèmes. Éprise de justice, de liberté, de pure humanité, d'universalisme, elle adhère à l'esprit internationaliste qui craint paradoxalement d'analyser les traits culturels. Il a peur de l'anthropologie culturelle!

Certes Jaurès dénonce le fait que la conscience française a simplifié ce grand drame (la Révolution) en le ramenant à la confrontation de deux forces actives: la force de la France révolutionnaire et la force des tyrans coalisés. Il est intimement persuadé qu'il doit briser « les étroits préjugés nationaux » s'il veut comprendre la pensée et la conscience des peuples étrangers confrontés à la Révolution. Mais celles-ci se confondent-elles avec la façon dont les nations européennes appréhendent la culture, les mœurs françaises? Rien n'est moins sûr. En dépit de son vif désir de mieux pénétrer ce qu'ont pensé Anglais et Allemands, il demeure fidèle à la conception des Lumières pour lesquelles l'infinie variété que l'on découvre chez les hommes dans le temps et dans l'espace: croyances, valeurs, coutumes, comportements, institutions... apparaissait comme des additions de peu d'importance, obscurcissant ce qui est réellement humain, constant, général dans l'homme (Geertz, 1973). Jaurès déplore précisément que « lorsque l'Allemand, l'Anglais, le Français se rencontrent, ce ne sont pas seulement des hommes, ayant et reconnaissant en eux-mêmes la pure humanité qui se rencontrent »; il regrette cette « particularité de nation » qui fausse l'universalité humaine. Ces particularités de nature culturelle (au sens que l'anthropologie contemporaine confère à ce terme), ignorées de la tradition humaniste et éducative française depuis le XVII<sup>e</sup> siècle (Taine, 1986) sont évoquées par Jaurès avec crainte et étonnement: « Quel est le secret de l'âme allemande, de l'âme anglaise? » Il lui est difficile de concevoir la communication entre individus appartenant à des peuples différents hors de ce « commerce idéal des esprits » affranchis de ce qu'on appelait alors les préjugés. Cette haute conception de l'échange ne l'empêche pas d'entrevoir qu'elle ne peut amortir « le choc effroyable des passions et des haines de races ».

On comprend mieux, à la lumière du texte de Jaurès, que l'article d'Émile Durkheim: Les principes de 1789 et la sociologie soit passé presque inaperçu à l'époque du premier centenaire de la Révolution. Il constitue cependant l'une des meilleures clarifications sur la question. Souhaitons que le second centenaire et la recherche interculturelle francophone le sortent de l'oubli. Après avoir souligné que les principes de 1789 ne sont pas seulement des doctrines, mais des « faits sociaux dont est solidaire tout notre développement national depuis un siècle »\*, le fondateur de la sociologie française insiste sur le fait que les moralistes et les économistes français réduisent la science sociale à une simple idéologie: « Ils partent du concept abstrait de l'individu en soi et ils en développent le contenu. Étant donné la notion d'un individu sans antécédents historiques, sans milieu social, comment devra-t-il se conduire soit dans ses relations économiques, soit dans sa vie morale, telle est la question qu'ils se posent et qu'ils cherchent à résoudre par le raisonnement ». Durkheim poursuit en ces termes: « On peut bien en procédant de cette manière lier entre eux les concepts, mais on ne peut pas s'attendre à ce qu'un tel système exprime les rapports réels des choses; car l'individu ainsi conçu n'existe pas dans la réalité. L'homme véritable n'a rien de commun avec cette entité abstraite; il fait partie d'un temps et d'un pays, il a des idées et des sentiments qui ne viennent pas de lui mais de son entourage; il a des préjugés, des croyances; il est soumis à des règles d'action qu'il n'a pas faites et qu'il respecte pourtant... » L'ensemble de l'article serait à citer, Durkheim y démontre que cette conception de l'individualisme chez les penseurs français constitue une « foi commune », une « orthodoxie » qui rend impossible la réintégration de l'homme dans le milieu social et culturel dont il fait partie. Ce texte constitue probablement un préalable obligé à toute approche sociologique de la compréhension interculturelle dans les sciences sociales françaises.

Ne nous étonnons donc point qu'un ministre de l'Éducation nationale, nourri précisément de cette tradition intellectuelle, s'en tienne à une conception de l'internationalisme qui éprouve beaucoup de difficultés à se métamorphoser et même à concevoir l'idée

<sup>\*</sup> L'italique est de nous.

que des problèmes de perception et de compréhension mutuelles se posent dans des situations sociales concrètes, en France ou à l'étranger. Afin de sortir de l'impasse, ne serait-il pas pertinent de partir d'abord de la situation internationale? L'ouverture à cette réalité s'avère vitale pour l'économie; le ministre actuel de l'Éducation nationale, étant extrêmement sensible au problème de la compétitivité de nos entreprises à l'étranger, pourrait être convaincu de la nécessité de former les jeunes à l'école, au collège et au lycée. Si nous voulons vendre des biens et des services à l'extérieur, nous devrons très vite nous familiariser avec la manière de convaincre propre à une société, étudier le style managérial et les pratiques commerciales, connaître les habitudes de consommation de pays différents du nôtre, etc. Enfin, l'éducation au développement devrait être un souci majeur de l'école française. Cette connaissance de contextes sociaux et culturels forts divers devra se traduire par des pratiques éducatives nouvelles, méthodiques, collant aux réalités de terrain. Nous pourrons alors concevoir une politique globale de l'éducation interculturelle susceptible, à terme, de favoriser la communication et les relations entre groupes humains et nationaux, à une large échelle. L'aide au développement des nations pauvres pourrait bénéficier tout particulièrement de cette éducation commencée tôt et poursuivie de manière continue, diversifiée et ouverte pendant tout le curriculum.

Les problèmes intérieurs sont étroitement liés à la situation internationale et ne se réduisent pas aux rapports que la France entretient avec les pays d'émigration. L'actualité difficile nous impose de prendre en compte ces problèmes d'ordre politique, économique et démographique. Les voix les plus autorisées, de gauche comme de droite mais dans des registres différents, ont souligné qu'elles étaient attachées par des fibres profondes à leur pays. Il n'est plus possible, aujourd'hui de mettre en parenthèses le problème de l'appartenance à une patrie. Les guerres coloniales et leurs séquelles, l'évolution des mœurs, inhibent les esprits et rendent tabous certains sujets. Par voie de conséquence la classe politique s'empêtre dans son projet de modification du code de la nationalité; comme s'il n'était pas nécessaire de s'assurer dans un premier temps que les glissements identitaires, l'adaptation à la société française, les emprunts en matière de comportements, d'attitudes, de valeurs, etc., permettent aux jeunes d'origine étrangère d'entrer dans le courant de la vie nationale. On s'est contenté au contraire d'un point de vue étroitement juridique qui bloque précisément les évolutions et adaptations souhaitées!

Le gouvernement avait envisagé de demander aux jeunes issus de l'immigration de faire allégeance au moment de leur majorité, de prêter serment afin de pouvoir acquérir la nationalité française. Cette procédure semble abandonnée. Une éducation interculturelle élaborée avec rigueur, conduite avec tact, peut jouer un rôle important pour ce qui est de l'accession à la culture nationale. Ce qui ne signifie aucunement mépris ou rejet d'apports, d'alluvions ethniques et culturels variés. Mais un solide ciment commun est nécessaire. Matthew Arnold soulignait déjà, au siècle dernier, que la « provincialité » présentait quelques risques majeurs; mettre l'accent presque exclusivement sur la culture originelle ne permet pas d'accéder à la plénitude de la vie collective et historique du pays où le destin nous a fait vivre. Or qui dit égalité des chances dit égalité dans cette vie collective, celle de la communauté nationale.

Alors que le problème du code de la nationalité agite le monde politique et médiatique, il est savoureux et tonique de se rappeler que la Révolution française, soucieuse avant tout d'universalisme, conféra la nationalité française, solennellement, à des étrangers illustres: savants, poètes, philosophes et autres... dont beaucoup ignoraient les mœurs et la langue françaises. Un grand chimiste anglais déclina l'offre qui lui était faite car il ne parlait pas notre langue. Ce précédent singulier est à méditer!

En cette fin de février 1987, les chroniqueurs et hommes politiques français insistent davantage sur la nécessité d'une grande cohésion sociale car nos institutions démocratiques sont à l'épreuve des différents terrorismes. L'éducation interculturelle et internationale doit relever le défi et se souvenir que Jaurès naguère rappelait que Herder a stigmatisé « l'âme inactuelle de l'orgueilleux cosmopolitisme qui n'est un foyer pour personne ». On peut mesurer l'évolution de l'opinion du public éclairé au cours de ces deux ou trois dernières années, à la lecture d'un article de l'écrivain Pierre Bourgeade, paru au plus fort du trouble ressenti en septembre 1986, lors de la vague d'attentats qui ensanglanta Paris. Il écrivait notamment: « Certes, les migrants sont innocents du terrorisme. Mais ils demeurent témoins immobiles d'un destin qu'ils refusent, aggravant le trouble des esprits. En accord avec les gouvernements amis, du Maghreb en particulier, il faut prévoir leur retour. Ils ont besoin d'une patrie, de même que leur patrie a besoin d'eux » (Bourgeade, 1986). L'analyse est pour le moins un peu courte! C'est oublier par exemple que des milliers de jeunes sont nés en France, que d'autres y vivent depuis longtemps, que des hommes et des femmes vivent dans ce pays depuis trente ou quarante ans, y ont leur logis, leur famille... Beaucoup ont adopté — pas toujours consciemment — des modes de vie et des valeurs de la société française et les replis communautaires se nourrissent souvent du sentiment de rejet, d'incompréhension, voire de mépris que l'immigré ressent. Pierre Bourgeade se fait une image de celui-ci qui ne tient pas compte des phénomènes de contacts, d'emprunts de codes culturels mis en lumière par des études universitaires empiriques. Celles qui ont été menées notamment par C. Camilleri au laboratoire de psychologie appliquée aux phénomènes culturels de l'Université de Paris V. Et l'opinion est façonnée, guidée, par des commentateurs et journalistes peu ou pas au fait de ces travaux scientifiques.

Il n'est pas sain de laisser dans l'ombre un certain nombre de rancœurs, de ressentiments, de déceptions, d'images toutes faites et de tabous liés aux luttes d'indépendance et notamment à la guerre d'Algérie. D'abord parce que le patriotisme algérien s'est forgé et affirmé en opposition à la « métropole », l'ancienne patrie universelle. De part et d'autre, les réajustements et reconversions sont plus difficiles ici que pour d'autres pays. Par ailleurs, au moment où ces nouveaux patriotismes s'exaltaient, les adolescents et adolescentes de France, quelques années avant 1968, avaient tendance à estimer ces sentiments dépassés. L'internationalisme naïf ignore le fait culturel. Beaucoup d'enseignants actuellement en poste sont issus de la génération de 1968 et ils n'ont pas connu la guerre d'Algérie. La conscience collective française ayant, pour l'essentiel, choisi de faire le silence sur ce moment douloureux de l'histoire, un fossé culturel s'est creusé entre les générations. Celles qui ont quarante-cinq ans ou plus sont profondément marquées par cette époque. Le vieillissement de la population accentue en quelque sorte leur poids culturel, politique et... électoral. L'éducation interculturelle étayée par une anthropologie de l'éducation favoriserait également la communication et la compréhension entre générations, nécessaires à la retransmission et au renouvellement du patrimoine.

Sommes-nous victimes d'une amnésie collective consécutive à l'ère que nous venons de vivre depuis 1955, celle de la décolonisation? Car enfin la question de l'individu changeant de patrie a retenu, naguère, l'attention des théoriciens du droit naturel comme Pufendorf au XVII<sup>e</sup> siècle, et, plus près de nous, d'historiens et

de sociologues. Durkheim s'est intéressé de près aux rapports existant entre les mœurs et le droit. Il y a fort à parier, au sujet de la réforme du code de la nationalité, que l'auteur des *Règles de la méthode sociologique* ne se laisserait pas enfermer dans une problématique étroitement juridique. Les esprits désorientés et la pédagogie internationale puiseront des idées fécondes dans le Traité où il a analysé les rapports existant entre le patriotisme, l'internationalisme et le cosmopolitisme. Les tabous évoqués précédemment pèsent également sur les sciences de l'éducation françaises qui continuent, étrangement, d'être muettes à ce sujet. Nous croyons cependant que ces questions, si brûlantes soient-elles, doivent être appréhendées avec détermination et sang-froid, en respectant sans arrière-pensée les valeurs et héritages des communautés vivant en France.

C'est dans cet esprit que nous voulons tenter de répondre à la question: peut-on concevoir une étude interculturelle du patriotisme? Cette étude peut-elle être utile aux élèves français et d'origine étrangère? Peut-elle contribuer à rapprocher les uns et les autres? à faciliter l'accès des jeunes issus de l'immigration à la plénitude de la vie sociale, politique, historique... de notre pays? Précisons que nous souhaiterions suivre une démarche analogue à celle de la psychologie interculturelle: faire apparaître dans les différents patriotismes ce qui est constant et universel d'une part, ce qui est caractéristique d'une société, d'une culture, d'autre part. Enfin l'accent serait mis sur la genèse et le développement de différentes formes de patriotisme à des époques historiques et dans des régions du globe différentes.

Pour commencer, on étudierait la naissance et l'évolution de patriotismes éloignés dans le temps et dans l'espace, de manière à éviter de heurter les sensibilités individuelles et collectives. De façon détournée, par l'action des médiations diverses, on pourrait dissoudre peu à peu les préjugés les plus tenaces, prendre quelque recul par rapport au patriotisme de son pays et favoriser les rapprochements par le jeu des comparaisons. Par la suite il devrait être possible d'induire progressivement une compréhension intime, raisonnée, d'autres groupements humains de larges dimensions.

Nous nous contenterons ici d'esquisser quelques éléments de réponse concrets en nous inspirant de l'ouvrage du sociologue

Paul Lacombe\*. Le *Patriotisme* (1881), écrit une dizaine d'années après le désastre de 1870, s'adresse aux élèves français. L'auteur veut faire comprendre à la jeunesse l'importance de ce sentiment dans une nation; mais loin de vouloir développer des sentiments de chauvinisme, de revanche, de repli sur soi, il invite les lecteurs à comprendre de l'intérieur des patriotismes étrangers, y compris ceux qui se sont développés, affirmés, dans des luttes de libération contre la France. Lacombe fait appel à de nombreux pays: Républiques de la Grèce ancienne, France des « volontaires de 1792 », lutte pour l'indépendance des États-Unis avec Washington, insurrection russe, espagnole, prussienne sous le premier Empire français, révolte grecque contre les Turcs, patriotisme de Manin et des Vénitiens en 1848 opposés à la tutelle autrichienne, etc. L'auteur insiste sur l'importance du travail des générations antérieures, sur le fait que les citoyens d'un pays sont débiteurs du groupe humain auquel ils appartiennent, que le ciment qui les relie est une espèce de convention par laquelle chacun s'engage à se soutenir.

Les exemples les plus intéressants du point de vue de l'apprentissage de la compréhension collective mutuelle sont ceux d'Espagne, de Prusse et de Russie. Ces nations se sont soulevées contre Napoléon, contre les armées françaises. Lacombe compare les patriotismes espagnol et français, prussien et français, en invitant les élèves à comprendre, à distinguer les situations, les caractéristiques culturelles, à aimer enfin celui qui peut être l'adversaire. D'abord l'auteur va montrer comment on est passé du patriotisme de la «race» (même langue, mêmes Dieux), chez les Grecs anciens à des formes très différentes où les liens entre les citoyens sont de nature plus historique et contractuelle. La comparaison qu'il fait des deux mouvements nationaux français (1792) et prussien (1813) est extrêmement intéressante du point de vue interculturel. Lacombe invite les élèves à apprécier les traits culturels spécifiques des deux patriotismes: élan, enthousiasme, audace confiante chez les Français; sérieux, esprit de suite, opiniâtreté chez les Prussiens. Il attire ensuite leur attention sur la différence dans les situations: en 1792 les Français se sentaient menacés par une intervention européenne et se jugeaient atteints dans leur dignité nationale. En 1813, en revanche, le maître en Prusse était Napoléon. Enfin Lacombe insiste sur les conséquences bénéfiques du patriotisme prussien qui s'est forgé en opposition à Napoléon.

Voir également pour l'Italie, Paul Hazard (1910) une mine que nous ne pouvons exploiter ici.

Il y montre que le sentiment patriotique dû au soulèvement va créer des liens nouveaux entre les hommes, développer le sens des affaires publiques, réduire les inégalités, alléger la tutelle administrative. Ce patriotisme libérateur contribua à la démocratisation de l'armée, des institutions civiles, au renouveau économique. L'influence sur les mœurs, les sciences, les lettres et les arts est également soulignée. Lacombe insiste sur le fait que ce patriotisme transforme l'atmosphère morale, sort l'Allemagne des théories humanitaires sans consistance, relève le goût des études sérieuses et donne une grande vigueur au mouvement intellectuel.

Progressivement, l'adolescent français qui découvre l'altérité sous un jour inhabituel, peut ensuite jeter un regard neuf sur son propre pays, sur d'autres patriotismes. Et Lacombe de conclure sur ce point: « Cet aspect du mouvement national prussien est le plus étonnant pour un esprit français ». Ainsi tous les enfants et adolescents percevront progressivement ce qui évolue et se transforme dans la trame historique et les mœurs. Ils pourront acquérir le sens du relatif tout en appréhendant mieux les liens qui unissent les membres d'une patrie. La lutte contre les préjugés, images toutes faites et stéréotypes concerne aussi les larges groupements humains. À l'heure où le patriotisme n'a pas toujours bonne presse, gageons que l'analyse du phénomène prussien en 1813 peut contribuer à dissoudre ces stéréotypes. Et du point de vue de la compréhension interculturelle, comment ne pas songer à ce qu'écrivait le grand pédagogue S. F. Lacroix (1805): « Faire avec soin l'histoire des préjugés, montrer comment ils se sont succédés et détruits les uns par les autres ainsi que des ombres passagères dont les formes s'effacent lorsqu'elles viennent à se rencontrer; c'est sans doute la meilleure manière de les extirper entièrement de l'esprit humain et d'en prévenir à jamais le retour ». Cependant, si P. Lacombe évoque les guerres où ont péri d'un côté d'anciens Français et de l'autre ceux qui seront Français demain, relevons que son esprit d'ouverture et de compréhension intime de l'autre s'arrête aux frontières de l'Europe. Il nourrit de puissants préjugés à l'égard « de la race sémitique et de l'Islamisme ». Le sociologue écrivait en 1881 mais il est vraisemblable de penser, avec S.-F. Lacroix, que nous sommes aujourd'hui encore sous l'empire de stéréotypes d'un autre genre. F. Braudel ne disait rien d'autre en 1985: « chaque époque charrie ses immondices, ses imbécillités, ses contre-vérités que les contemporains partagent, sans même toujours s'en apercevoir ».

Pour résumer, nous croyons qu'une pédagogie interculturelle du patriotisme présenterait un triple intérêt éducatif:

- 1. Apprendre aux élèves à bien distinguer le nationalisme du patriotisme. Depuis la fin du XIX° siècle, le premier terme a pris des connotations négatives. Il génère presque toujours l'opposition à l'Autre, le chauvinisme, le rejet « le nationalisme a divisé, enragé, ensauvagé l'Europe », écrit F. Braudel. Le patriotisme éclairé, en revanche, peut être réhabilité par une pédagogie ouverte.
- 2. Compléter et élargir l'éducation civique telle qu'elle est conçue aujourd'hui. La formation du citoyen, à l'école, a été envisagée d'un point de vue trop hexagonal.
- 3. Susciter tout au long de la scolarité une ouverture progressive, raisonnée à l'esprit international. Sur le plan européen il serait souhaitable de favoriser le développement d'un patriotisme nouveau nécessaire à la survie de l'Europe. Au-delà de cet horizon, l'éducation au développement menée selon la méthode, avec constance, permettrait, en quelque sorte, d'intérioriser le sentiment de solidarité envers les pays du Tiers-Monde. On concevrait parallèlement, au sein des nations occidentales qui accueillent sur leur sol de nombreux immigrés adultes, adolescents et enfants, une pédagogie de la communication, du respect et de l'accueil qui toucherait l'ensemble de la communauté scolaire.

L'esprit public, l'institution scolaire et les programmes ayant été façonnés par une tradition intellectuelle et éducative qui n'avait pas conscience du « fait culturel », on ne doit pas s'étonner que l'école, aujourd'hui encore, éprouve quelque malaise et manifeste du scepticisme en ces matières. Le problème du racisme retient l'attention d'un certain nombre de maîtres, mais perçoit-on que slogans et manifestations risquent de faire oublier que « le refus de communication est réciproque et se nourrit de réciprocité »? Nous empruntons cette formule de Fernand Braudel qui, dans son testament historique, consacre quelques pages à la question du racisme mais il souligne fortement que « le seul réel, le seul inquiétant est le problème culturel ». F. Braudel songe surtout au devenir de l'Islam en France mais il ne s'en tient pas là.

Oublions donc l'ère de la pédagogie interculturelle naïve et ses activités épisodiques, souvent plaquées artificiellement, élaborées trop en marge des matières d'enseignement. Concevons en revanche un projet éducatif global, méthodique qui puisse féconder tout le curriculum. Il commencera par une sensibilisation et

une formation des administrateurs, inspecteurs, professeurs d'écoles normales, etc., aux concepts et méthodes d'investigation de l'anthropologie culturelle et de l'anthropologie de l'éducation. En y incluant les sous-disciplines comme l'anthropologie linguistique, l'ethnographie de la communication, la micro et macroethnographie scolaire... Il faudrait, au cours de cette première étape, éviter la constitution d'enseignements nouveaux fermés sur eux-mêmes. L'objectif essentiel étant de créer un état d'esprit prospectif, de donner aux maîtres des concepts, des instruments de recherche, des outils... afin que les matières du curriculum scolaire, lato sensu (éducation civique, histoire, lettres, langues, économie, arts, etc.) puissent être imprégnées en profondeur par une vision internationale de l'éducation. Laquelle en même temps ouvrirait des perspectives sur notre identité profonde, sur notre devenir collectif dans le monde futur.

Pour conclure nous voudrions évoquer très brièvement les défis économiques et démographiques auxquels nous sommes confrontés de plus en plus brutalement. Tout projet d'éducation interculturelle doit être très attentif à la conjoncture internationale. Les pays du Tiers-Monde sont confrontés à de graves problèmes: surpeuplement, endettement insupportable, sous-production agricole, industrialisation hâtive et peu appropriée aux besoins, etc. Les conséquences sont dramatiques en ce qui concerne les rapports entre communautés: les luttes raciales ayant un fondement économique se multiplient et de nombreux clandestins pénètrent, malgré les interdits gouvernementaux, dans les pays occidentaux. Là où précisément l'effondrement de larges secteurs de l'industrie traditionnelle pose des problèmes très difficiles en matière d'emploi, notamment pour les adolescents issus de l'immigration et pour les adultes contraints au chômage. Ces industries d'hier utilisalent une main-d'oeuvre importante dont une large proportion était peu qualifiée. Les reconversions aux nouvelles entreprises de haute technologie exigent un niveau de formation générale et technique élevé. Nombreux sont les jeunes issus de l'immigration à se heurter au problème de la formation et de l'emploi. Cette conjoncture engendre rejets, exclusions, rancœurs et repli sur des groupes et mouvements refusant la société telle qu'elle est. La question des prestations familiales, des soins de santé - liée aux déséquilibres démographiques - suscite des jalousies, des critiques dans la population ouvrière locale touchée par la crise. En outre, la tradition d'accueil, le sens démocratique de la culture ouvrière française s'affaiblit dans ce contexte de désindustrialisation qui tend à pulvériser la solidarité et la culture traditionnelle des zones urbaines en voie de transformation rapide. Autochtones et immigrés éprouvent le même sentiment d'incertitude et d'angoisse face au futur.

Une éducation interculturelle désirant construire un projet d'avenir cohérent devra prendre appui sur la hécessaire éducation au développement. Les solidarités, les liens, la compréhension mutuelle qu'elle veut promouvoir ne se limitent pas à l'échelle d'une école ou d'un quartier. Car le défi est mondial, il exige d'inventer vite un nouvel ordre éducatif, si nous voulons qu'il y ait un futur respirable pour les hommes.

## RÉFÉRENCES

- BOURGEADE, Pierre « Paroles et Actes. Devons-nous vivre à l'heure d'un Munich perpétuel? », Le Monde, samedi 20 septembre 1986.
- CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence*, entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.
- GEERTZ, Cliford, The Interpretation of Cultures, New York, Basic Books, 1973
- HAZARD, Paul, La Révolution et les Lettres Italiennes, Paris, Hachette, 1910.
- LACROIX, S. E., Sur l'Enseignement général et sur celui des mathématiques en particulier, Paris, Bachelier successeur de Mme Courcier, 1828, 3º édition (1805).
- LACOMBE, Paul, Le patriotisme, Paris, Hachette, 1881.