



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



DOSSIER PEDAGOGIQUE

MODULE 4 : Gestion de la diversité interculturelle dans les espaces européens : droits humains, migration et développement

Sommaire

La construction européenne et l'interculturalité , publication de l'Institut National de Recherche Pédagogique	1
L'éducation à l'interculturalité et à la solidarité internationale , d'après Michel Sauquet.....	6
Les conditions du dialogue interculturel , d'après le Livre Blanc sur le dialogue interculturel, Conseil de l'Europe	9
L'interculturel dans l'éducation aux médias , d'après François LABOULAIS	13
Exemple d'activité : Ressources de formation Pestalozzi « The neighbourhood yard » , d'après le Conseil de l'Europe.....	16



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



La construction européenne et l'interculturalité

publication du service de Veille Scientifique et Technologique
de l'Institut National de Recherche Pédagogique (ENS Lyon)

Principaux textes et ouvrages de référence

Le Conseil de l'Europe joue un rôle de premier plan dans la prise en compte de l'éducation interculturelle par les pays membres.

Ses actions passées et à venir en la matière ont été présentées en 2003 dans la Déclaration de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation : éducation interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie :

« Nous, ministres européens de l'Éducation des 48 États. [...] Reconnaisant le rôle de l'éducation interculturelle et la contribution majeure du Conseil de l'Europe dans le maintien et le développement de l'unité et de la diversité de nos sociétés européennes [...].

Notons avec satisfaction les avancées et résultats des projets et activités menés actuellement par le Conseil de l'Europe, notamment :

- la mise en œuvre, dans le cadre de la Recommandation (2001)¹⁵ du Comité des Ministres sur « L'enseignement de l'histoire au 21^e siècle », de la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité » et du nouveau projet sur « la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire » consacré aux dates fondatrices de notre continent ;
- le succès remporté par l'Année européenne des langues et la « Journée européenne des langues » qui célèbre chaque année la diversité linguistique et renforce l'éducation interculturelle ;
- le lancement du projet sur « le nouveau défi interculturel de l'éducation: diversité religieuse, dialogue en Europe », contribution majeure aux objectifs communs de connaissance réciproque, de respect, d'apprendre à vivre ensemble ;

- la mise en œuvre, dans le cadre de la Recommandation R(2000)⁴ du Comité des Ministres, du projet sur « l'éducation des enfants roms/tsiganes », projet mettant en valeur les principes d'éducation interculturelle ;

- le programme sur les stratégies et les actions d'éducation à la démocratie, menées en coopération avec les institutions d'enseignement supérieur, et touchant au processus de Bologne, à la Convention de Lisbonne (établie conjointement avec l'Unesco) à la gouvernance participative, à l'assurance qualité et à la responsabilité publique, dans une approche d'apprentissage tout au long de la vie ;
- le projet sur « l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux Droits de l'Homme » qui devrait trouver son prolongement lors de l'« Année de la citoyenneté par l'éducation » en 2005 et au-delà, par la mise en œuvre de la Recommandation (2002) ¹² et de l'approfondissement du concept d'éducation à la démocratie ;

[...] Demandons au Conseil de l'Europe : [...] d'axer son programme de travail sur la mise en valeur de la qualité de l'éducation en tant que réponse aux défis de la diversité de nos sociétés, en faisant de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation interculturelle des éléments notables de réforme des politiques éducatives ;



- a. relancer la recherche conceptuelle sur l'éducation interculturelle afin d'adapter la terminologie et de définir clairement le contenu et le contexte de l'éducation interculturelle ;*
- b. aider à faire comprendre la dimension européenne de l'éducation dans le contexte de la mondialisation, en introduisant le respect des droits de l'Homme et de la diversité, fondements de la gestion de la diversité, de l'ouverture vers les autres cultures, du dialogue interreligieux, du « dialogue euro-arabe » ;*
- c. renforcer le travail dans le domaine des contenus des méthodes d'apprentissage et des supports didactiques afin de fournir aux États membres des exemples d'outils pédagogiques permettant de prendre en compte la dimension interculturelle des curricula ;*
- d. développer les instruments d'analyse et identifier et diffuser les exemples de bonne pratique qui valorisent les approches interculturelle et pluraliste, dans les manuels scolaires ;*
- e. développer des programmes de communication et de compréhension mutuelle, notamment à travers l'apprentissage des langues et en encourageant une prise de conscience de la valeur ajoutée que la diversité linguistique apporte aux sociétés multiculturelles ;*
- f. encourager les États membres à introduire, dans leurs politiques éducatives, la dimension interculturelle afin de permettre une réflexion appropriée sur les dialogues entre les cultures ;*
- g. encourager la recherche sur l'apprentissage social et coopératif afin de prendre en compte l'« apprendre à vivre ensemble » et la dimension interculturelle dans l'ensemble des activités d'enseignement ;*
- h. soutenir les initiatives et les expériences de gouvernance démocratique à l'école, notamment à travers le partenariat, la participation des jeunes, la coopération avec les communautés, les parents et la société civile ;*
- i. développer des instruments d'assurance qualité inspirés par l'éducation à la citoyenneté démocratique prenant en compte la dimension interculturelle et développer des indicateurs de qualité, des instruments d'auto-évaluation et de développement autocentré pour les institutions éducatives ;*
- j. identifier des modèles de bonne pratique relative à la gouvernance démocratique et l'assurance qualité à l'école et préparer les utilisateurs potentiels à en faire usage ;*
- k. renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans son programme pour la formation continue du personnel éducatif et inciter les États membres à contribuer à ce programme en organisant des séminaires sur des thèmes directement liés aux objectifs de la présente Déclaration ;*
- l. élaborer et promouvoir des méthodologies de travail qui permettent d'introduire dans les programmes de formation initiale et continue propres aux États les principes de non-discrimination, de pluralisme et d'équité ;*
- m. reconnaître les possibilités d'utilisation des TIC en tant qu'outils pour la promotion de l'apprentissage interculturel dans un contexte de mondialisation ;*
- n. développer des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations qui émergent dans nos écoles du fait de la discrimination, du racisme, de la xénophobie, du sexisme et de la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière non violente ;*
- o. encourager le développement de compétences professionnelles pour les enseignants prenant en compte, au sein d'une équipe, les compétences liées au rôle de facilitateur d'apprentissage, de médiateur, de conseiller, de partenaire, de gestionnaire de ressources humaines ;*
- p. favoriser une approche globale de la vie institutionnelle afin de créer une communauté d'apprenants en prenant en considération le curriculum caché, le climat scolaire, la culture organisationnelle de l'établissement scolaire et l'éducation non formelle ;*
- q. encourager les États membres à accepter que la gestion de la diversité n'est pas seulement un problème de l'école, mais avant tout un problème de la société tout entière, notamment en matière de politiques mises en œuvre dans le domaine social, familial et migratoire ;*



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



[...] Sommes déterminés à prendre les dispositions qui conviennent pour prendre en compte l'éducation interculturelle comme une composante importante de nos politiques éducatives ; ceci implique des mesures appropriées au niveau des curricula, de la gouvernance à l'école et de la formation des enseignants [...] » (Conseil de l'Europe, 2003).

La promotion du dialogue interculturel est l'une des priorités du Conseil de l'Europe. Certains événements comme celui du 11 septembre 2001 vont accentuer la prise en considération de la diversité culturelle en Europe, qu'il s'agisse des citoyens européens et de tous ceux qui sont amenés à vivre sur le territoire européen (Leclercq, 2002, p. 7).

L'éducation est considérée comme essentielle à cette orientation politique visant au renforcement et à l'amélioration des relations entre cultures, communautés, religions et cosmogonies, notamment parce qu'elle permet de prévenir des conflits.

Le Conseil de l'Europe a ainsi proposé des mesures portant sur les programmes d'histoire, les langues et l'éducation à la citoyenneté démocratique en privilégiant la pluralité des approches, l'autonomie de jugement et la prise en compte de la diversité culturelle au sein des établissements scolaires.

La confrontation à la différence est donc au centre de la problématique interculturelle européenne en éducation : elle concerne les enfants de migrants, ceux des nouvelles minorités, mais aussi ceux de populations discriminées par une éducation trop éloignée de leur culture (Leclercq, 2002, p.13).

L'interculturel est défini comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel » (Leclercq, 2002, p. 9).

Qu'il soit question des migrants ou des « nouvelles » minorités en Europe centrale et orientale reconnues après les événements politiques de 1989 (chute du mur de Berlin, création de nouveaux États souverains), l'interculturel donne la possibilité de confronter les différences, de relever les incompréhensions ou les conflits qu'elles provoquent, afin d'y remédier :

« Quand il s'agit de découvrir la diversité des langues ou l'importance des médias, la figure de l'interculturel qui s'impose est celle qui se centre sur les enjeux de communication et les implications du pluralisme linguistique ou de l'éthique de l'information. S'il faut repenser la mémoire du passé qui vaut à chaque civilisation ses angoisses et ses connivences, ou ses antipathies, la figure de l'interculturel qui ressort est celle axée sur la redéfinition des identités et l'amélioration de la compréhension mutuelle. Quand on s'inscrit dans la perspective de la participation à un patrimoine commun avec la dimension européenne de l'éducation ou d'aspects liés à la promotion du civisme et de la démocratie, c'est une figure dont le centre de gravité est la référence à des valeurs qui entre en jeu. Enfin, il va de soi que ces vues sur l'interculturel [...] doivent également aboutir à des mesures permettant de les concrétiser ; on ne saurait donc oublier une autre figure indispensable, celle des pratiques qui doivent découler des choix proposés » (Leclercq, 2002, p. 10).

Dans son « kit pédagogique » (Conseil de l'Europe, 1995), le Centre européen de la jeunesse - qui dépend du Conseil de l'Europe - donne des outils aux enseignants pour sensibiliser - avec une approche très humaniste - les jeunes à la nécessité de transformer les sociétés multiculturelles en sociétés interculturelles (Conseil de l'Europe, 1995, p. 25). Il est proposé d'interroger les comportements des individus (ouverture d'esprit nécessaire) et les systèmes de contrôle et de pouvoir qui seraient responsables de l'inégalité (mesures politiques à mettre en oeuvre afin de faciliter le processus) (Conseil de l'Europe, 1995, p. 38).



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



Une présentation historique des réponses éducatives dans le cadre d'une société multiculturelle rend compte des principales politiques éducatives entre 1970 et 1990 en Europe : permettre aux enfants de migrants de retourner dans leur pays en leur consacrant un enseignement spécifique ; insérer les enfants de groupes culturels minoritaires dans la société dominante, soit en les dépouillant de leur identité culturelle (assimilation), soit en essayant de préserver partiellement leur propre identité culturelle (intégration).

Il est précisé que ces mesures étaient basées sur une croyance de la supériorité de la culture dominante, celle-ci ne devant pas être affectée par les autres cultures, ce qui imposait un changement seulement chez les groupes minoritaires ou les migrants.

Par ailleurs, la plupart de ces derniers ne sont pas retournés dans leur pays d'origine, ce qui a rendu caduque ce type d'éducation, qui d'ailleurs a peu de choses en commun avec les objectifs de l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe, 1995, p. 41-42).

Concomitamment, les perceptions de la société multiculturelle s'aiguisent : il ne s'agit ni d'une simple juxtaposition de cultures, ni d'un *melting pot*. L'éducation interculturelle favorise le travail sur les processus d'échanges et d'interaction réciproques, permet d'échapper à l'essentialisme et aux phénomènes de replis identitaires (démantèlement des barrières), donne l'occasion de relier diverses problématiques éducatives, tels que les droits de l'Homme, l'antiracisme, la solidarité, la réciprocité ou le développement (Conseil de l'Europe, 1995, p. 42).

L'éducation interculturelle est alors mobilisée comme un processus d'éducation sociale :

« Pour qu'une société devienne réellement interculturelle, chaque groupe social doit pouvoir vivre dans des conditions d'égalité, quels que soient sa culture, son mode de vie ou son origine. Cela implique non seulement de reconsidérer notre façon d'interagir avec les cultures qui nous paraissent étranges par rapport à la nôtre, mais aussi notre façon d'interagir avec des minorités comme les homosexuels ou les handicapés qui se heurtent à diverses formes d'intolérance et de discrimination. [...] L'éducation interculturelle a pour objectif global de favoriser et de renforcer les bases des relations mutuelles entre les différentes sociétés, mais aussi entre les groupes culturels majoritaires et minoritaires. [...] Cet objectif global suppose que l'éducation interculturelle intervienne au niveau de la société dans son ensemble. Il est impossible d'imaginer une société interculturelle qui ne fonctionnerait qu'avec l'une des parties concernées, c'est-à-dire avec seulement les groupes minoritaires ou les groupes majoritaires » (Conseil de l'Europe, 1995, p. 42-43).

Le Conseil de l'Europe a contribué à concevoir les politiques éducatives multiculturelles dans les années 1960, 1970 et 1980, puis les celles relatives à interculturel dans les années 1990 et 2000. D'une certaine manière, c'est lui qui a construit le discours officiel européen sur ces questions.

D'autres organismes supranationaux vont tenir des discours équivalents dès les années 1970. Dans sa recommandation portant sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (UNESCO, 1974), l'UNESCO considère que l'éducation interculturelle peut favoriser l'intégration des minorités et permet de prendre en compte de la diversité, dans la mesure où cette éducation s'intègre à une politique interculturelle globale d'interrelation entre l'éducatif, le social, l'économique et le politique.

La CEE publie en 1977 une directive portant sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants qui se présente alors comme une réponse aux problèmes de scolarisation des enfants de différents groupes culturels se trouvant dans une situation de précarité sociale. L'idée est de proposer, d'une part l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, d'autre part l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, permettant ainsi la réintégration des élèves dans leur pays de provenance.



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



Le Traité de Maastricht (Traité sur l'Union européenne, 1992, article 126) reprend ces directives relatives à l'éducation bilingue des enfants de migrants et des minorités culturelles et ethniques.

En 1989, la recommandation du Conseil de l'Europe relative aux enfants de migrants (Conseil de l'Europe, Recommandation 1093, 1989) constate que depuis ses recommandations de 1986 (n°786 (1976) relative à l'éducation et au développement culturel des migrants et de 1988 (1089) sur l'amélioration des relations intercommunautaires (journées européennes « Osons vivre ensemble »), de nombreuses activités ont été effectuées en matière d'éducation et de développement culturel des migrants par le Conseil de l'Europe dans le cadre du Conseil de la coopération culturelle (CDCC) et du Comité européen sur les migrations (CDMG), ainsi que par la Communauté européenne.

Elle considère que la résolution sur l'éducation des migrants adoptée par la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation à Dublin (mai 1983) et que la recommandation (84)18 du Comité des Ministres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration, « contiennent les principes nécessaires à l'élaboration de politiques nationales cohérentes permettant de subvenir aux besoins éducatifs et culturels des migrants ».

Cependant, elle constate des divergences entre les pays quand il est question de mettre en pratique cette éducation pour les enfants de migrants et insiste sur la nécessité de s'éloigner des modèles d'assimilation linguistique et culturelle qui ont jusqu'alors prévalu. Elle préconise avec la Communauté européenne la nécessité d'intégrer dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil la langue du pays d'origine avec pour objectif le multilinguisme.

À cette fin, elle affirme que seule l'éducation interculturelle est appropriée pour « mettre en valeur la richesse que représente la présence des jeunes migrants dans les écoles », mais aussi « préparer tous les enfants, autochtones et migrants, à la vie dans la société pluriculturelle », tout en minimisant les « problèmes d'adaptation des enfants de migrants lorsque ceux-ci décident de retourner dans leurs pays d'origine ». Elle affirme que l'éducation interculturelle ne peut réussir que si elle repose sur une politique de formation des enseignants à cet effet.

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992) considère que la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires de l'Europe est nécessaire pour maintenir les traditions et la richesse culturelles de l'Europe et s'inscrit dans sa construction reposant sur les principes de démocratie et de diversité culturelle.

Il est précisé que le droit de pratiquer ces langues dans la vie privée ou publique est imprescriptible. Elle demande aux États membres de permettre une scolarisation dans les langues régionales ou minoritaires afin que chaque élève, quelles que soient sa culture et sa langue maternelles, puisse être traité de manière égalitaire.

La Convention Cadre pour la protection de minorités nationales (Conseil de l'Europe, 1995) insiste non seulement sur le respect de l'identité culturelle, ethnique, linguistique et religieuse de chaque individu, mais aussi sur la création des conditions permettant d'exprimer, de préserver et de développer cette identité.

L'article 6 insiste sur la promotion d'un esprit de tolérance et d'un dialogue interculturel entre toutes les personnes qui vivent sur un territoire, quelle que soit leur identité, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias.

L'article 12 préconise des mesures dans l'éducation et la recherche « pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité ».

À cette fin, il s'agit d'offrir des « possibilités de formation pour les enseignants et d'accès aux manuels scolaires », et de faciliter « les contacts entre élèves et enseignants de communautés différentes ». Il



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



demande aux pays membres de s'engager à « promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales ».

L'article 14 précise que chaque État doit « reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire » et lui donner « la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue ».

Dans la résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres portant sur la réponse des systèmes éducatifs aux problèmes du racisme et de la xénophobie en 1995 (Conseil de l'Europe, 1995), il est décidé que les systèmes éducatifs doivent contribuer à la lutte contre les attitudes racistes et les xénophobes et favoriser l'intégration scolaire des élèves, « promouvoir le respect de toutes les personnes, indépendamment de leurs origines culturelles et de leurs croyances religieuses » et « apporter une contribution irremplaçable à l'amélioration de la connaissance de la diversité culturelle européenne » et à l'élimination des stéréotypes, notamment en développant « l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines ».

La qualité des systèmes éducatifs dans un contexte relevant de la diversité se mesure « à leur capacité à faciliter l'insertion sociale de leurs élèves et étudiants », c'est-à-dire à « favoriser l'égalité des chances ».

Le Comité des Régions sur l'« Éducation Interculturelle » en 1997 (Comité des régions, 1997, Avis d'initiative du Comité des régions sur l'éducation) considère l'éducation interculturelle comme « un facteur clé de l'intégration sociale car elle favorise une meilleure compréhension et amène au respect de la diversité culturelle ».

L'éducation à l'interculturalité et à la solidarité internationale

par Michel Sauquet, Président d'Educasol de 2013 à 2016 et co-auteur, avec Martin Vielajus, de deux ouvrages : *L'intelligence interculturelle – 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures* et *Le culturoscope – 70 questions pour aborder l'interculturel* (Editions Charles Léopold Mayer, 2014 et 2016)

Interculturalité et solidarité internationale sont deux objets d'éducation dont on peut souhaiter qu'ils soient complémentaires, mais qui ne le sont pas forcément. On peut très bien sensibiliser à la solidarité internationale sans insister une minute sur la nécessité de prendre en compte les différences et les interactions culturelles. Aucune organisation, aucun militant, aucun volontaire de la solidarité internationale n'est d'ailleurs à l'abri de comportements ethnocentrés, imprégnés inconsciemment de l'évidence que ses méthodes sont les meilleures, ses convictions universelles, ses façons de faire non négociables. Ainsi, pour éviter que ne se multiplient dans la coopération et la solidarité internationale des manières d'être proches de celles de l'éléphant dans un magasin de porcelaine, il paraît essentiel de mettre au cœur de l'éducation à la solidarité internationale des éléments de réflexion et d'apprentissage sur les représentations et les pratiques existantes dans les différentes cultures.

L'éducation à l'interculturalité

L'interculturalité – constat de la diversité des cultures et de leur interaction permanente – est une réalité vieille comme le monde. Être, par son travail, en présence de références et de réflexes culturels différents est de moins en moins une exception. Nulle part les cultures ne sont isolées, coupées de l'influence des autres, pas plus qu'elles ne sont désormais homogènes (l'ont-elles jamais été ?) ; toutes nos sociétés ou presque sont devenues pluriculturelles. Par choix ou par obligation, un nombre croissant de militants et de professionnels — de



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



l'entreprise, de l'associatif, de l'humanitaire, des forces de maintien de la paix, des organisations internationales... — vivent et travaillent aujourd'hui dans un milieu géoculturel qui n'est pas le leur, ou se trouvent plongés humainement et professionnellement dans un milieu fortement pluriculturel : enseignants, professionnels de la ville, travailleurs sociaux, etc.

Face à ce constat, de plus nombreux sont ceux qui, dans les universités, le monde de l'éducation populaire, de l'action sanitaire et sociale, de la coopération, développent aujourd'hui des modules qui, selon les cas, ont pour intitulé « la rencontre interculturelle », le « management interculturel », « l'intelligence interculturelle », etc.

Arrêtons-nous sur cette dernière formule. De quoi s'agit-il ? Évidemment pas d'un postulat suivant lequel l'autre est plus (ou moins) intelligent que nous. Mais d'une démarche de veille, de vigilance et de curiosité, d'une tentative de compréhension des logiques de ceux de nos partenaires de travail dont la culture, les modes de pensée, les façons de fonctionner, sont différents des nôtres. Au cœur de cette démarche se trouve un exercice de questionnement : il est illusoire, lorsque l'on est engagé dans une carrière de mobilité qui amène à changer de pays tous les deux ou trois ans, ou lorsque l'on est amené à travailler, au sein de son propre pays, dans des milieux très pluriculturels, de prétendre vraiment connaître la culture de l'autre. En revanche, il est nécessaire, dans ces situations, de se poser une série de questions sur les contextes dans lesquels vivent nos interlocuteurs, sur la spécificité de leurs pratiques et de leurs manières de fonctionner, et sur les représentations que chacun a de notions trop vite supposées communes – le temps, l'argent, l'autorité, la nature...

Plutôt que de proposer une série de recettes sur la manière de se comporter face à son interlocuteur chinois, malgache ou brésilien, on peut suggérer de *questionner* les réflexes et les réactions de cet interlocuteur, pour permettre à chacun de mieux comprendre d'éventuels malentendus et de trouver la meilleure voie pour adapter son action. Les professionnels de l'international n'ont-ils pas intérêt à se demander, chaque fois qu'une action de coopération, une négociation commerciale, ou encore un débat scientifique présentent des difficultés inattendues : qu'est-ce qui, du point de vue culturel ou social, a pu dysfonctionner ? D'où peuvent provenir les incompréhensions, quelle est la source profonde de nos malentendus ? Comment interpréter et analyser les différences de comportements chez l'autre, mais aussi chez nous ? L'échec d'un travail en commun vient-il forcément de l'incompétence, de la duplicité ou de la mauvaise volonté de l'autre ?

Pour être utile à l'action, cette démarche d'« intelligence interculturelle » comporte trois stades : la prise de recul sur les mots et les contextes ; l'exploration des différences de représentations et de pratiques ; la prise en compte de ces différences.

Le premier réflexe est la prise de recul, le temps d'observation et de diagnostic, c'est-à-dire précisément ce que court-circuitent beaucoup d'entre nous, pressés d'intervenir le plus vite possible dans nos missions internationales ou en milieu pluriculturel. Cette prise de recul s'impose d'abord *par rapport au contexte* dans lequel évoluent nos partenaires, d'abord : il s'agit de chercher ce qui, dans leurs comportements, peut être directement lié à des éléments concrets de leur environnement, et peut constituer des obstacles ou au contraire des leviers d'action. Parmi ces éléments de contexte, nous retrouverons notamment le niveau de précarité économique, le niveau d'ouverture du régime politique, les incertitudes sur l'espérance de vie, le fonctionnement (ou dysfonctionnement) des transports, de l'éducation, de la santé et de l'administration locale, etc. Chacun de ces éléments (et bien d'autres) jouent directement sur les pratiques et les perceptions de nos interlocuteurs. Prise de recul ensuite *par rapport au sens des mots* ensuite : religions et croyances sont-ils synonymes ? Mettons-nous tous le même sens derrière des mots comme *culture, laïcité, temps, communication, espace, autorité...*

Le deuxième élément est l'exploration des différences de représentations, des systèmes de valeurs et des pratiques. Les différentes manières dont les individus et les groupes se représentent les éléments qui font l'objet de la rencontre interculturelle – le temps, l'espace, la santé, l'identité, l'honneur, l'argent, la hiérarchie, etc. – sont souvent la source de malentendus et de tensions lorsque plusieurs cultures et milieux sociaux sont en présence. À l'appui de cet exercice, des outils existent parmi lesquels une grille d'observation et d'analyse des représentations



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



et des pratiques socioculturelles téléchargeable sur Internet¹ proposant quelques 75 questions de base pour aborder l'interculturel.

Enfin, le troisième élément de la démarche d'intelligence interculturelle est celui de la prise en compte effective des similitudes et des différences culturelles : il ne suffit pas de se poser des questions sur les contextes, les pratiques et les représentations de l'autre, il faut pouvoir tenir compte de tout cela dans la manière de gérer nos collaborations partenariales. Acquérir des savoirs sur les spécificités culturelles de l'autre, ses stratégies, ses outils langagiers, etc. constitue une étape certes importante du travail en commun, mais peut rester à un stade purement théorique. Comment transformer ces savoirs en savoir-faire et en action ? C'est le stade de ce que certaines ONG comme Médecins du Monde appellent aujourd'hui la « négociation socio-culturelle », cette démarche de passage d'une logique du « ou » (« c'est votre culture ou la mienne, vos méthodes ou les miennes ») à une logique du « et » (« que nous l'ayons choisi ou non, nous travaillons ensemble et nous devons trouver un minimum de repères et de méthodes communes »). Comment, sans abdiquer notre propre identité et sans mettre forcément l'autre sur un piédestal, trouver les moyens de vivre et travailler dans la meilleure harmonie possible ? Pas de recette miracle pour cela, mais dans les associations, les ONG, les entreprises, les établissements scolaires et socio-sanitaires, on trouve des milliers d'expériences méritant d'être partagées : réussites, échecs, perplexités et découvertes. D'où la place essentielle que devrait occuper la capitalisation d'expériences dans les institutions, et le souci de la mutualisation des pratiques qui est l'une des préoccupations croissantes de la plateforme Educasol que nous souhaitons évoquer à présent.

L'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale

De même que éducation à la solidarité internationale (SI) et éducation à l'interculturalité paraissent indissociables, de même ne saurait-on parler d'éducation à la SI sans parler simultanément d'éducation à la citoyenneté.

En 2014, la plateforme française d'éducation au développement et à la SI (Educasol), qui regroupe plus de 20 associations et collectifs, a changé une partie de son intitulé en : *éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI)*. Ce changement sémantique pourrait paraître un détail, mais n'en est pas un. Il signifie que l'on ne saurait prétendre contribuer à changer la société sur d'autres continents sans contribuer à la changer chez soi. Et que ce que l'on apprend au contact de partenaires étrangers peut nous aider à penser le « vivre ensemble » dans nos territoires ; de même que l'expérience accumulée ici en travaillant dans des milieux pluriculturels peut nous aider à mieux penser nos rapports avec nos partenaires éloignés porteurs d'autres cultures. C'est même une responsabilité des organisations dites de « développement » de verser au débat national la connaissance qu'elles ont des réalités et des représentations des populations avec lesquelles elles travaillent, de faire de leur expertise dans ce domaine quelque chose qui soit utile au renforcement du lien social ici. Sans conteste, l'éducation à la citoyenneté est, au moins potentiellement, l'une des formes les plus efficaces de la lutte contre la violence, l'intolérance, l'amalgame, le racisme, l'islamophobie, l'antisémitisme, les atteintes à la laïcité, la résignation, le manque d'esprit critique, et tant d'autres maux de la société française. Beaucoup de citoyens, en effet, pensent hexagonal, territorial au sens strict, en ne se rendant pas toujours compte que leur sort et celui des autres, ici et là-bas, sont très étroitement liés. Ils déplorent l'exclusion, qu'ils ne peuvent pas ne pas voir au bas de leurs immeubles, mais ils n'en perçoivent pas forcément les causes, et ne les recherchent peut-être pas.

Comment définir l'ECSI ? Il s'agit d'une éducation dans son sens étymologique premier (*e-ducere* en latin, conduire hors de) : non pas un mouvement qui va de celui qui sait à celui qui ne sait pas, mais une conscientisation, un échange et une mise en débat. C'est permettre à chacun de comprendre les mécanismes d'interdépendance et d'exclusion dans le monde ; de prendre conscience de l'importance d'une démarche citoyenne ayant pour but de



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



favoriser une solidarité entre les territoires, les générations, les groupes sociaux. C'est proposer des clés pour développer un esprit critique face à un modèle de développement dominant producteur d'inégalités et d'exclusions. Aider à la construction collective de modes de développement respectueux des droits humains et de l'environnement. L'ECSI valorise des alternatives en cours partout dans le monde, et elle cherche à favoriser un « vivre ensemble » pacifique.

L'ECSI est pluri-thématique par nature, et elle concerne vraiment tous les milieux en France : milieux associatifs, péri-urbains, ruraux, syndicats, personnes en grande précarité etc. Et il y a mille façons de la concevoir : information/sensibilisation, réalisation de projets pédagogiques, formations, mobilisations citoyennes, plaidoyer, capitalisation, mise en réseau etc...

Comme beaucoup de plateformes, Educasol appuie et fait échanger ses membres. La mutualisation de l'expertise, des formations et des supports éducatifs de ses membres est destinée notamment à contribuer à la qualité des démarches d'ECSI, et à les partager avec d'autres acteurs du changement social. Par ailleurs, Educasol représente les acteurs de l'ECSI auprès des pouvoirs publics et du monde associatif, et construit collectivement un plaidoyer en faveur d'une meilleure prise en compte des enjeux de l'éducation à la citoyenneté. Ses membres se rassemblent autour de principes communs comme la participation, l'échange d'expériences, le partenariat (avec un principe de réciprocité et d'égalité entre acteurs) ; l'impératif d'une évaluation permanente et la construction d'alliances autour de responsabilités et de valeurs partagées : responsabilité, solidarité, laïcité et libre arbitre.

Les conditions du dialogue interculturel

d'après le Livre Blanc sur le dialogue interculturel, Conseil de l'Europe (2008)

Droits de l'homme, démocratie et primauté du droit

Les valeurs universelles défendues par le Conseil de l'Europe sont une condition préalable au dialogue interculturel. Le dialogue est en effet impossible s'il n'y a pas respect de l'égalité de tous les individus, des droits de l'homme, de la primauté du droit et des principes démocratiques. Ces valeurs, en particulier le respect de la liberté d'expression et des autres libertés fondamentales, sont les garantes d'un dialogue exempt de toute domination, régi par la force des arguments plutôt que par l'argument de la force. Face à des questions interculturelles, on invoque parfois des droits fondamentaux en concurrence ; il convient donc de trouver un juste équilibre. La jurisprudence de la Cour européenne des Droits de l'Homme et la pratique des organes de suivi, tels que l'ECRI ou le Comité consultatif de la Convention cadre pour la protection des minorités nationales, montrent comment parvenir à ce juste équilibre dans la pratique. Les traditions ethniques, culturelles, religieuses ou linguistiques ne peuvent pas être invoquées pour empêcher les individus d'exercer leurs droits de l'homme ou de participer de manière responsable à la vie de la société. Ce principe

s'applique notamment à la liberté de ne pas subir la discrimination fondée sur les sexes ou d'autres raisons, aux droits et aux intérêts des enfants et des jeunes, et à la liberté de pratiquer ou non une religion ou conviction particulière. Les violations des droits de l'homme, tels que les mariages forcés, les « crimes d'honneur » ou les mutilations génitales, ne peuvent en aucun cas être justifiés, quel que soit le contexte culturel. De même, les règles d'une « culture dominante », réelle ou imaginaire, ne peuvent servir à justifier la discrimination, les discours de haine ou une quelconque forme de discrimination fondée sur la religion, la race, l'origine ethnique ou autre identité. La démocratie est le fondement de notre système politique et les citoyens sont appréciés également en tant qu'acteurs politiques et pas uniquement en tant qu'êtres sociaux, contributeurs au ou bénéficiaires du bien-être de la nation. La démocratie avance parce qu'elle aide les individus à s'identifier à la société dans laquelle ils vivent et parce qu'elle garantit un exercice du pouvoir et des prises de décisions légitimes. Le développement du



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



Conseil de l'Europe au cours des deux dernières décennies témoigne tout particulièrement de la force de la démocratie. Le dialogue critique et constructif – une norme profondément démocratique en soi – doit reconnaître la valeur d'autres principes démocratiques, tels que le pluralisme, l'inclusion et l'égalité. Il est important que le dialogue tienne compte de l'esprit de la culture démocratique et de ses éléments constitutifs essentiels : respect mutuel entre participants et volonté de chacun de chercher et d'accepter un terrain d'entente. Les règles fondamentales de la primauté du droit dans les sociétés démocratiques offrent un cadre dans lequel le dialogue interculturel peut librement se développer. Elles garantissent une séparation nette des pouvoirs, la sécurité juridique et l'égalité de tous devant la loi. Elles empêchent les autorités publiques de prendre des décisions arbitraires et discriminatoires, et permettent aux personnes dont les droits sont violés de demander réparation des préjudices subis auprès des tribunaux.

Egale dignité et respect mutuel

Le dialogue interculturel nécessite d'adopter une démarche réflexive, permettant à chacun de se voir sous l'angle des autres. A cet effet, il est nécessaire d'établir, sur la base des valeurs du Conseil de l'Europe, un système démocratique caractérisé par le respect de l'individu comme être humain, qui considère que l'humanité est régie par des critères moraux identiques, la reconnaissance réciproque (où le statut d'égale valeur est reconnu par tous), et le traitement impartial (où toutes les demandes sont soumises à des règles qui peuvent être partagées par tous). C'est à ce niveau que l'approche interculturelle se démarque plus clairement des modèles précédents. Contrairement à l'assimilation, elle reconnaît que les pouvoirs publics doivent être impartiaux – au lieu de prendre pour seule norme le système de valeurs de la majorité – afin d'éviter les tensions entre communautés. Toutefois, contrairement au communautarisme, elle prône des normes communes et exclut le relativisme moral. Contrairement aux deux modèles précédents, l'approche interculturelle admet le rôle essentiel du secteur associatif de la société civile où, sous réserve d'une reconnaissance mutuelle, le dialogue interculturel peut apporter une solution à des problèmes de la vie quotidienne que les gouvernements ne peuvent résoudre seuls. L'égalité et le respect mutuel sont des éléments constitutifs importants du dialogue interculturel, indispensables pour surmonter les obstacles à sa mise en oeuvre. En l'absence de progrès vers l'égalité, les tensions sociales peuvent se manifester dans le domaine culturel, même si leurs causes essentielles sont ailleurs, et les identités culturelles peuvent être utilisées comme des instruments de stigmatisation.

Egalité entre les sexes

L'égalité entre les femmes et les hommes est une question fondamentale dans des sociétés en évolution, comme l'a souligné la 5^e Conférence ministérielle européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes (2003). Il s'agit d'un élément crucial de la démocratie. L'égalité entre les sexes fait partie intégrante des droits de l'homme ; la discrimination sexuelle est une entrave à la jouissance des droits de l'homme et des libertés. Le respect des droits fondamentaux de la femme est une base non négociable de tout débat sur la diversité culturelle. Toutefois, la lutte contre l'inégalité entre les sexes ne doit pas donner lieu à des stéréotypes insidieux. Il importe de souligner qu'il est injustifié d'établir une relation entre « communautés minoritaires » et « inégalité entre les sexes », comme si tout était parfait dans la communauté « d'accueil » et que tout ce qui concerne les minorités et personnes pratiquant certaines religions posait problème. Si l'expérience des femmes se recoupe parfois d'une communauté à l'autre c'est précisément parce qu'aucune communauté n'a le monopole de l'égalité ou de l'inégalité entre les sexes.

L'égalité entre les sexes confère au dialogue interculturel une dimension positive. La complexité de l'identité individuelle permet des solidarités, qui sont inconcevables dans une perspective communautaire, stéréotypée. Le



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



fait même que l'inégalité entre les sexes soit une question générale implique que les projets interculturels auxquels participent des femmes appartenant aussi bien à une « minorité » qu'à la majorité « d'accueil » peuvent s'appuyer sur des expériences partagées.

La Stratégie de cohésion sociale révisée du Conseil de l'Europe indique clairement que l'égalité entre les femmes et les hommes est un engagement fondamental, particulièrement pertinent. Elle appelle à « intégrer une perspective de genre » dans le domaine de la cohésion sociale et dans tous les aspects du dialogue interculturel.

Faire tomber les barrières qui empêchent le dialogue interculturel

Il y a beaucoup d'obstacles au dialogue interculturel. Certains sont dus à la difficulté de communiquer dans plusieurs langues. D'autres sont liés au pouvoir et à la politique : la discrimination, la pauvreté et l'exploitation – qui touchent particulièrement durement les personnes appartenant aux groupes défavorisés et marginalisés – sont des barrières structurelles qui empêchent le dialogue. Dans de nombreuses sociétés européennes, il existe également des groupes et des organisations politiques qui prêchent la haine de « l'autre », de « l'étranger » ou de certaines identités religieuses. Le racisme, la xénophobie, l'intolérance et toutes les autres formes de discrimination refusent l'idée même de dialogue et représentent pour elle un affront permanent.

Dimension religieuse

Le riche patrimoine culturel de l'Europe comprend une grande diversité de conceptions religieuses mais également laïques de la finalité de l'existence. Le christianisme, le judaïsme et l'islam ont – chacun avec son propre système d'interprétations – exercé une influence profonde sur notre continent. L'Europe a toutefois connu, dans un passé lointain mais également récent, des conflits dans lesquels la religion a joué le rôle de marqueur communautaire.

La liberté de pensée, de conscience et de religion est l'un des fondements de toute société démocratique, garanti par l'Article 9 de la Convention européenne des Droits de l'Homme. Cette liberté est l'un des éléments les plus essentiels se rapportant à l'identité des croyants et à leur conception de la vie, mais également à celle des athées, agnostiques, sceptiques et indifférents. Tout en garantissant cette liberté, l'Article 9 prévoit que les manifestations d'expression de cette liberté peuvent être limitées à des conditions précises. La question des symboles religieux dans la sphère publique, en particulier dans l'éducation, a été examinée par la Cour européenne des Droits de l'Homme. Suite à l'absence relative de consensus entre les Etats membres sur les questions de religion, la Cour laisse en général aux Etats une « marge d'appréciation » importante, bien que limitée, en la matière. Les priorités du Conseil de l'Europe et les préoccupations des communautés religieuses se recoupent en grande partie : droits de l'homme, citoyenneté démocratique, promotion des valeurs, paix, dialogue, éducation et solidarité. La consultation a également révélé un consensus sur la responsabilité des communautés religieuses à qui il incombe de contribuer, par le dialogue interreligieux, au renforcement de la compréhension entre les différentes cultures.

Le rôle important des communautés religieuses en matière de dialogue implique que des efforts soient entrepris dans ce domaine entre les communautés religieuses et les autorités publiques. Le Conseil de l'Europe s'est déjà impliqué en ce sens via diverses initiatives de l'Assemblée parlementaire et les séminaires du Commissaire pour les Droits de l'Homme qui, depuis 2000, a réuni des représentants des communautés religieuses dans le but de les associer aux activités menées par le Conseil de l'Europe dans le domaine des droits de l'homme. La pratique religieuse est une composante de la vie contemporaine ; à ce titre, elle ne peut, ni ne doit être exclue de la sphère d'intérêt des autorités publiques, même si l'Etat doit préserver son rôle de

garant neutre et impartial de la pratique de différentes religions, fois et croyances. La « Déclaration du Forum de la Volga » (2006) invitait le Conseil de l'Europe à engager un « dialogue ouvert, transparent et régulier » avec les



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



organisations religieuses, tout en reconnaissant que cette démarche devait reposer sur des valeurs et des principes universels. Le processus engagé à cette fin pourrait reprendre le modèle de la table ronde adopté dans plusieurs Etats membres pour favoriser le dialogue avec les communautés religieuses. La *Déclaration de Saint-Marin (2007)* sur la dimension religieuse du dialogue interculturel affirme que les religions peuvent élever et enrichir le dialogue. Le contexte de ce dialogue correspond à une ambition partagée de protéger la dignité de chaque être humain par la promotion des droits de l'homme, y compris l'égalité entre les femmes et les hommes, de renforcer la cohésion sociale et de favoriser la compréhension et le respect mutuels. Dans la

Déclaration de Saint-Marin, les représentants des communautés religieuses et de la société civile présents se sont réjouis de l'intérêt manifesté par le Conseil de l'Europe dans ce domaine ; ils ont noté que le Conseil de l'Europe resterait neutre à l'égard des religions, tout en défendant la liberté de pensée, de conscience et de religion, les droits et devoirs de tous les citoyens et l'autonomie respective de l'Etat et des religions. Ils ont considéré qu'il était nécessaire de mettre en place des forums adaptés à l'examen de l'impact de la pratique religieuse sur d'autres domaines de politique publique comme la santé et l'éducation, sans discrimination et dans le respect des droits des non croyants. Les non-croyants ont le même droit de contribuer aux débats sur les fondements moraux de la société, aux côtés des représentants religieux, et de participer à des forums pour le dialogue interculturel.

Le 8 avril 2008, le Conseil de l'Europe a organisé, à titre expérimental, une rencontre sur la dimension religieuse du dialogue interculturel autour du thème « L'enseignement de faits religieux et relatifs aux convictions. Un outil de connaissance des faits religieux et relatifs aux convictions au sein de l'éducation ; une contribution à l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et au dialogue interculturel. » Les Etats membres et les Etats observateurs du Conseil de l'Europe, ainsi que les partenaires institutionnels de

l'Organisation, la Commission européenne, des représentants des religions traditionnellement présentes en Europe et d'autres convictions, des représentants d'OING/ONG, des experts et des représentants des médias ont participé à cette « Rencontre ». Evénement novateur et expérimental, son principal objectif est de promouvoir et renforcer les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe que sont le respect des droits de l'homme, la promotion de la démocratie et la primauté du droit, contribuant ainsi à favoriser le respect et la connaissance réciproques ainsi que la tolérance et la compréhension mutuelle au sein de la société européenne. Des représentants des religions et d'autres acteurs de la société civile, dont les représentants d'autres convictions, ont été associés à cet objectif, participant à un dialogue ouvert et transparent sur un thème axé sur ces valeurs. Le but n'était pas d'engager un débat théologique, ni d'établir le cadre d'un dialogue interconfessionnel.

Outre le dialogue entre les autorités publiques et les communautés religieuses, qui devrait être encouragé, le dialogue doit également se développer entre les communautés religieuses elles-mêmes (dialogue interreligieux). Le Conseil de l'Europe a fréquemment reconnu l'importance du dialogue interreligieux (qui ne relève pas directement de sa compétence) dans le cadre du dialogue interculturel et encouragé les communautés religieuses à promouvoir activement les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit dans une Europe multiculturelle. Le dialogue interreligieux peut aussi contribuer à renforcer, au sein de la société, le consensus autour des solutions aux problèmes sociaux. Le Conseil de l'Europe considère en outre qu'un dialogue est nécessaire dans les communautés religieuses et les courants de pensée philosophiques (dialogue intrareligieux et interne à une conviction), notamment pour permettre aux autorités publiques de communiquer avec les représentants autorisés des religions et croyances qui souhaitent être reconnus en vertu du droit national.



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



L'interculturel dans l'éducation aux médias

d'après François LABOULAIS

extrait du compte rendu de l'atelier éducation aux médias

issu des journées d'études des cemea , 17-20 Mars 2005 à Montpellier

Constats et enjeux émergents de l'atelier

La représentation du monde et des autres passent massivement à travers des médias de consommation globalisée. Les enfants s'éduquent par les médias de façon plus importante que ce que l'on imagine. L'éducation non formelle, l'école, la famille sont en concurrence, en parallèle, en substitution avec les propositions médiatiques.

Nécessité de faire vivre la diversité culturelle dans les espaces médiatiques et dans les espaces éducatifs.

Réaffirmer que les différents acteurs éducatifs sont légitimes et compétents pour faire de l'éducation aux médias et à l'interculturel. Ce n'est pas une affaire de spécialistes.

L'éducation aux médias doit être en rapport avec la pratique culturelle des personnes.

On ne peut plus travailler sur les représentations sans prendre en compte l'influence de notre environnement médiatique.

La diversité culturelle et les enjeux éducatifs s'opposent à la logique marchande.

Comment rapprocher ces enjeux et l'offre médiatique ?

La connaissance et la communication avec d'autres cultures ne sont pas devenues plus faciles avec la diversité des médias et l'évolution des nouvelles technologies numériques. Au contraire, l'accélération du traitement et de la circulation de l'information impose, au plus grand nombre dans un rapport de domination, des contenus télévisés, cinématographiques ou Internet, au détriment d'autres médias, d'autres cultures qui ne sont pas présentes dans les réseaux numériques et commerciaux. Se pose la question de l'origine d'un contenu dit « interculturel », de son contexte de réalisation, de son auteur, de sa réception et donc de la lecture. Se pose la question, dans quelles conditions un média peut-être interculturel ?

La recomposition de l'image de l'autre aux travers du documentaire, de l'info, ou encore de la photographie, fausse le rapport au temps, à l'espace, à l'événement, fausse la réalité culturelle de l'autre.

Les médias sont souvent des écrans déformants qui ne favorisent pas un regard interculturel positif. L'international devient local. Seul devant son écran, ce que le lecteur d'images ne comprends pas de l'autre ou de l'ailleurs vient, chez lui, activer ses peurs, ses représentations, sans distance aucune.

L'image du culturel de l'autre est reconstruite, elle peut-être idéologique ou exotique, elle est de toute façon remédiatisée par ceux qui exercent le pouvoir médiatique.

- Réflexions et témoignages -

Travailler sur les représentations du réel, éduquer au regard

La réception des images est un processus actif. L'enfant est en permanence sollicité, il entre dans les images, s'y déplace en pensée. Des interactions s'opèrent entre l'image symbolique vue et la représentation antérieure que l'enfant a de ce qu'il est en train de voir, des représentations se déconstruisent et se reconstruisent. Au-delà de la mobilisation d'émotions, de sentiments, l'enfant s'implique souvent également corporellement. On ne peut faire l'impasse sur les dimensions socio-économiques des médias qui plongent les jeunes dans un bain commercial permanent, étroitement articulé à la vision d'une société libérale marchande, instrumentalisant leur parole et leur participation.



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent. Il faut donc travailler sur ces représentations du réel pour que les enfants accèdent à une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent et agissent. Les images médiatiques ne sont pas naturelles. Il faut les déconstruire et pour cela traiter les questions de production et examiner toutes les techniques qui créent l'effet de réel. Les médias jouent un rôle culturel et idéologique non négligeable. Il faut développer le sens critique, les attitudes de mise à distance permanente des jeunes sur leurs propres utilisations des médias et des écrans. L'objectif est de leur transférer une autonomie critique tout au long de leur vie en tant que citoyen consommateur d'images, de sons et d'écrits. Association d'éducation populaire, réaffirmons la primauté de la critique culturelle sur la reproduction culturelle ! Les médias agissent sur la construction de l'opinion publique. L'éducation aux médias contribue au développement d'une expression réelle de l'intérêt public. En ce sens elle pèse sur l'avenir du service public et elle participe d'une éducation à la démocratie. Les médias sont divers et de plus en plus interpénétrés. La posture de réception pose la question de la lecture des médias. Cette étude textuelle pluri média doit être systématique dans la formation de tous les enfants et les jeunes. Ceci passe par l'approche d'un ensemble de concepts : connotation / dénotation, sélection / construction, réalité / virtualité / subjectivité, codage / encodage / décodage, médiation / représentation et la maîtrise des structures de récits et des langages médiatiques par tous.

-Inscrire l'éducation aux médias et à l'interculturel dans le quotidien des espaces d'éducation.-

Une démarche globale

En référence aux valeurs de l'éducation nouvelle et de ses pédagogies actives, de l'éducation populaire et de son projet d'émancipation, les actions que les Ceméa mettent en oeuvre pour cette éducation aux médias, sont caractérisées par quelques partis pris et une approche globale et diversifiée.

- Travailler sur la dimension de réception tout en mettant les jeunes dans des situations de conception, de création de contenus ancrés dans des situations réelles de communication.
- Faire produire des médias par les jeunes et par là même déconstruire ces médias ;
- Inventer des situations de médiation et d'accompagnement permettant une véritable appropriation de contenus culturels ou cognitifs, synonyme d'apprentissage.
- Dépasser la seule vision technologique et travailler sur l'expression des jeunes ;
- Articuler les pratiques amateurs avec les situations de consommation quotidienne des médias de masse.
- Mettre en perspective une éducation aux médias avec une éducation à la consommation, et travailler sur la dimension économique des médias et le bain consumériste dans lequel sont plongés, les jeunes.

Des mots et des images

La médiation culturelle autour de la lecture et de l'écriture à travers les médias.

Lire et écrire, c'est choisir, chercher de l'information, c'est dire, communiquer, revendiquer, c'est encore exprimer l'inexprimable dans le corps et la matière même de la langue : écriture et lecture sont des activités sensibles et sont des pré requis pour la pratique de l'ensemble des médias.

Lire et écrire, c'est s'engager dans l'élaboration d'une pensée, d'une parole propre, personnelle...

Cette dimension participe de cette éducation aux médias des enfants et des jeunes.

Découvrir, valoriser, utiliser les supports multimédias multilinguismes dans les formations, c'est favoriser les rencontres, les échanges, l'ouverture à l'autre. Un retour aux sources, la photo comme média de base. Travailler



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



avec des enfants et des jeunes sur les manières dont ils perçoivent les images et comment ils font la part des choses entre l'image et la réalité, prendre conscience que les images sont des interprétations de la réalité, qu'elles dépendent du choix fait par l'auteur, que l'image par le cadre réduit qu'elle impose, est toujours une sélection, fait partie des projets à mener par nos équipes éducatives. Dans des activités de réalisation d'images ou utilisant la photographie, aidons les enfants à avoir un rapport réfléchi à l'autre, au monde et à s'interroger sur ce qui est donné à voir.

Développer des outils pédagogiques interculturels

Les Ceméa ont fait le choix de s'engager eux-mêmes, dans une politique de conception et d'édition de contenus à finalité citoyenne, culturelle et éducative, notamment dans le domaine du multimédia.

Des projets multimédias comme Ensemble contre le racisme, pour une Europe solidaire, Apprendre la télé, le JT ou Droits partagés, des droits de l'homme aux droits de l'enfant, en sont le témoignage.

Doit exister, à côté de l'offre marchande lucrative, une offre indépendante animée par le sens du bien public, portant des valeurs de partage, de coopération, de laïcité, du vivre ensemble et de la solidarité.

Soutenir les créations

Cette dimension concerne aussi le soutien ou la promotion que nos associations et tous les espaces d'intérêt public peuvent apporter à la création, aux créateurs et auteurs eux-mêmes.

Favoriser la mise en place d'espaces de rencontres, de coopération interculturelle, qui rassemble des éditeurs, des auteurs et des collectivités publiques pour soutenir des programmes de qualité.

L'émergence d'outils pour faire connaître les contenus et les programmes est également essentielle, il y a trop peu aujourd'hui d'espaces indépendants d'analyse critique des programmes pour les enfants et les jeunes quels qu'en soient les supports.

Quelques pistes pour des recommandations...

L'éducation aux médias s'inscrit dans un projet d'éducation et de culture global. C'est une éducation à la démocratie et à la citoyenneté. Elle est obligatoirement pluri médias. Elle doit s'adresser à tous les enfants et les jeunes et dès le premier âge de scolarisation.

Une politique éditoriale, multi supports de programmes d'éducation aux médias et d'outils pédagogiques, multilingues doit être effective, soit en favorisant la circulation des outils existants, soit en permettant la conception de nouveaux.

L'éducation aux médias doit mobiliser tous les acteurs, l'école, les associations, les parents et les professionnels des médias, dans un même projet où se jouent leur complémentarité d'acteurs et des démarches de partenariats.

Pour démultiplier l'éducation aux médias aussi bien dans les espaces d'éducation formelle que non formelle, il est nécessaire de renforcer ou de mettre en place des dispositifs de formation initiale et continue de tous les acteurs éducatifs, y compris dans le cadre associatif pour les parents.

L'environnement médiatique doit être régulé. Les associations d'usagers des médias en particulier les acteurs des systèmes éducatifs doivent être associées à la fois aux politiques publiques et privées, en matière de programmes



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



à destination des enfants et des jeunes. Une co-responsabilité des éditeurs de programmes, des pouvoirs publics et des éducateurs doit se construire dans des espaces de concertation.

L'éducation aux médias doit trouver un point d'appui dans une politique de programmes de qualité, ambitieuse, spécifique pour les enfants et les jeunes. En ce sens le service public doit jouer un rôle important. Cette offre doit comprendre notamment des émissions d'information, des magazines sur l'actualité et des émissions grand public d'éducation aux médias.

Les jeunes doivent trouver dans l'espace médiatique des espaces d'expression et de diffusion de leur production, dans des logiques non marchandes et de formation citoyenne.

Exemple d'activité : Ressources de formation Pestalozzi « The neighbourhood yard »

d'après le Conseil de l'Europe, Développer la compétence interculturelle par l'éducation

But : Le but est d'attirer l'attention des apprenants sur la dynamique psychosociale de l'inclusion/exclusion, de la coopération/compétition, de la discrimination et des préjugés. L'exercice les incite à s'interroger sur leurs propres attitudes, convictions et valeurs, et les aide à acquérir de nouvelles facultés et à développer leurs connaissances de concepts importants pour la compétence interculturelle, comme l'identité, la discrimination, l'altérité, l'empathie, la diversité, la coopération et l'interdépendance.

Matériel nécessaire • Un grand espace ouvert, des gommettes de 4 couleurs 113 Approches et activités qui favorisent la compétence interculturelle

Durée • Exercice : 15 minutes ; débriefing : 30 minutes

Procédure

1. Les apprenants sont invités à former un cercle. Le facilitateur leur donne les consignes suivantes :

« Nous allons faire un exercice pendant lequel vous n'avez absolument pas le droit de parler. »

« Tout d'abord, je vous demanderai de fermer les yeux quelques minutes, ensuite vous pourrez les rouvrir. Mais vous n'aurez toujours pas le droit de parler. Il est très important que vous ne disiez pas un mot pendant tout l'exercice. Maintenant, fermez les yeux s'il vous plaît. »

2. Le facilitateur colle ensuite des gommettes de couleur sur le front des participants. Avec un groupe de 20 participants, il peut répartir les couleurs comme suit :

- majorité = gommette bleue sur le front de 8 participants ;
- deuxième majorité = gommette verte sur le front de 6 participants ;
- première minorité = gommette jaune sur le front de 3 participants ;
- deuxième minorité = gommette rouge sur le front de 2 participants ;



Projet cofinancé
par l'Union Européenne



– un participant n'a pas de gommette.

Le nombre de gommettes de chaque couleur **est censé représenter les inégalités sociales**. Très rapidement, les participants du groupe majoritaire se sentiront plus confiants que les autres et auront tendance à prendre la direction de l'exercice.

3. Le facilitateur donne ensuite la consigne suivante :

« Quand je vous le dirai, vous ouvrirez les yeux, toujours sans parler. L'exercice consistera à vous mettre par groupe (le facilitateur le répète clairement deux fois). Maintenant, vous pouvez ouvrir les yeux... Et regroupez-vous. »

La formulation de la consigne est importante. Bien que le facilitateur n'ait pas dit aux participants de se regrouper par couleur, en l'absence de consigne ou de critère, ce sera probablement le cas. **Poussé par l'habitude de classer les choses dans son propre environnement, le groupe se répartira en sous-groupes de couleur** (bleu, vert, jaune et rouge) et le participant sans gommette se retrouvera seul et isolé.

4. Pendant que le groupe fait l'exercice, le facilitateur observe les comportements et attitudes des participants et prend des notes dont il se servira pour le débriefing.

En faisant l'exercice, les participants (adultes, enfants, jeunes, politique, etc.) réalisent qu'ils doivent se faire mutuellement confiance car ils ne savent pas ce qu'ils ont sur le front. Seuls les autres peuvent voir à quelle couleur ils appartiennent et ils ne peuvent pas parler pour communiquer les uns avec les autres.

Compter 10 à 15 minutes pour que le groupe surmonte la difficulté. L'exercice exige de la confiance, de la coopération et de l'imagination. C'est un exercice très instructif, et le débriefing donne toujours énormément matière à réflexion.

5. Les participants peuvent rester là où ils sont après l'exercice, et ils ont bien sûr le droit de parler. Le facilitateur propose quelques pistes pour le débriefing.

« Comment vous sentiez-vous quand vous aviez les yeux fermés ? »

Les participants peuvent parler de ce qu'ils ont ressenti pendant cet exercice : ne pas pouvoir parler pour communiquer, être debout sans voir les autres. Très souvent, la discussion dérive sur le handicap et ce que doivent ressentir les handicapés dans la réalité. Certains ressentent cette partie de l'exercice comme une menace et sont mal à l'aise.

« Quelle a été votre première réaction quand vous avez rouvert les yeux ? »

Discuter de ses sentiments est un élément important du développement et de l'apprentissage de la compétence interculturelle. A ce stade, beaucoup de sentiments s'expriment : le sentiment de solitude, d'être perdu, ou des sentiments opposés ; comment on se sent quand on prend conscience d'être perçu et évalué à partir de critères qui nous sont inconnus. Le facilitateur peut profiter de ce que les participants parlent d'eux pour introduire des concepts comme l'identité, la discrimination, ou encore la notion d'altérité et la perception de soi par l'autre.

« Comment se sent-on quand on ne peut pas parler ? »

Le groupe fait des parallèles avec des situations rencontrées dans la réalité. Souvent, la conversation incite le groupe à parler du sentiment d'impuissance dans des situations où l'on n'arrive pas à se faire comprendre, des



Projet cofinancé
par l'Union Européenne

adric



barrières du langage et du langage non verbal. 115 Approches et activités qui favorisent la compétence interculturelle

« A quelle stratégie avez-vous pensé pour faire cet exercice ? »

En discutant des consignes et de la manière dont ils les ont comprises, les participants réalisent peu à peu quel type de comportement ils ont eu dans le groupe. Le débriefing doit les amener à comprendre qu'ils avaient le choix entre plusieurs méthodes pour se regrouper et que rien dans les consignes données par le facilitateur ne les obligeait à se séparer et à se regrouper par couleur (rouge, bleu, vert et jaune) : ils auraient pu constituer autant de sous-groupes multicolores que possible (un groupe arc-en-ciel, par exemple, ce qui du coup aurait signifié accepter la « différence » dans le groupe), ils auraient pu aussi décider de ne laisser personne à part et d'intégrer le « solitaire » dans un groupe. Cette question est centrale pour le processus d'apprentissage qui amènera les participants à comprendre comment ils ont tiré des conclusions hâtives, ou à analyser de façon critique leur propre tendance à pratiquer la ségrégation, à réfléchir au niveau d'inconscience de leur décision, à comprendre pourquoi ils ont choisi telle stratégie et pas telle autre. Le groupe peut ensuite aller plus loin en examinant les autres options qu'il aurait pu choisir ; le facilitateur peut décider de pousser le concept encore plus loin en introduisant des notions qui sont centrales pour la compétence interculturelle (empathie, diversité, coopération, interdépendance) et d'identifier des attitudes, des facultés et des connaissances susceptibles de favoriser des comportements qui encouragent les droits de l'homme et l'inclusion sociale.

« A quoi cela vous fait-il penser si vous comparez avec des situations réelles ? »

A ce stade, les participants peuvent commencer à globaliser ce qu'ils ont appris dans différentes situations et l'appliquer à leurs propres expériences et discussions. Souvent, la discussion amène le groupe à réaliser les implications des comportements discriminants ouvert et latent dans un petit groupe, des groupes sociaux, et au niveau global.

6. Astuces pour le facilitateur : l'immense majorité des groupes gèrent bien l'exercice, mais il arrive qu'un groupe ait tellement de mal à coopérer qu'il ne trouve pas de solution ; c'est très rare, mais dans ce cas, il appartient au facilitateur de sentir quand il doit intervenir et mettre un terme à l'exercice.

Cet exercice peut être fait pendant un cours, ou à l'occasion d'une session de formation sur le lieu de travail, dans le cadre de la formation des enseignants ou du travail de jeunesse, etc. Sa durée (environ 45 minutes, débriefing compris) permet à l'enseignant de l'intégrer dans un cours.

Possibilités de l'intégrer dans le programme : éducation civique, éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, langue et communication, philosophie et éthique, compétences fondamentales et gestion de la classe.

Ce dossier pédagogique a été conçu par l'Agence de Développement des Relations Interculturelles pour la Citoyenneté (ADRIC) dans le cadre du projet de formation Amitié Code 2016-2017, co-financé par l'Union Européenne



MIGRATION ET
DROITS HUMAINS
POUR CONSTRUIRE
ENSEMBLE LE
DEVELOPPEMENT