



HAL
open science

Réflexions sur des pratiques pédagogiques interculturelles : l'expérience mauricienne du programme d'éducation pour le développement

Vassen Naeck

► **To cite this version:**

Vassen Naeck. Réflexions sur des pratiques pédagogiques interculturelles : l'expérience mauricienne du programme d'éducation pour le développement. *Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés*, 2011, *Savoirs et cultures*, VI (8-9), pp.177-190. hal-03477192

HAL Id: hal-03477192

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03477192>

Submitted on 13 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÉFLEXIONS SUR DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES INTERCULTURELLES : L'EXPÉRIENCE MAURICIENNE DU PROGRAMME D'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

VASSEN NAECK

ASSOCIATE PROFESSOR, MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

Résumé

Cette étude vise à éclairer un aspect de la problématique interculturelle qui est celui de la pédagogie interculturelle. Elle fait une large place aux expériences menées dans les écoles primaires et pré primaires à Maurice par le projet « Programme d'Éducation pour le Développement ».

Nous nous attacherons dans un premier temps à présenter d'une façon succincte la philosophie, les objectifs et les méthodes de ce dispositif. Ensuite nous énoncerons les grands constats de son évaluation. Nous proposerons enfin une réflexion sur la pertinence de ce dispositif par rapport à l'éducation interculturelle.

Mots-clés : Evaluation, éducation, pédagogie, interculturelle, développement, citoyenneté, identité.

Abstract

The aim of this study is to shed light on one aspect of intercultural education with reference to intercultural pedagogy. The research describes the activities conducted in the primary and pre-primary schools in Mauritius in the context of the project "Programme d'Éducation pour le Développement".

In the first instance, we give an overview of the project and further dwell on the findings of the evaluation conducted in this context. Finally we propose our reflections on this pertinent issue of intercultural education.

Key words : Assessment, education, pedagogy, intercultural, development, citizenship, identity.

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation d'une part, et de fragmentation des sociétés d'autre part, la problématique de l'éducation interculturelle est au cœur du débat politique. Comment prendre en compte la pluralité des populations et des cultures ? Comment prendre en compte des identités revendiquées sans s'enfermer dans l'essentialisation des cultures et l'assignation à l'origine ? Comment concilier à la fois la diversité inhérente à nos sociétés et le vivre ensemble, fondement même de la vie de la Cité ?

Comment reconnaître la diversité des productions et des pratiques culturelles ? Quelle pédagogie de l'interculturel ? Favoriser la découverte

des pratiques et cultures de l'autre ou des autres ? Ou s'engager dans un travail de déconstruction de notre représentation ?

Le champ défini est tellement vaste qu'il n'est pas possible de prétendre épuiser le sujet d'emblée, ni de l'embrasser dans sa globalité. C'est pourquoi cette étude s'attache à éclairer un aspect de la problématique interculturelle, celui de la pédagogie interculturelle. L'angle d'attaque peut sembler modeste au regard de l'ampleur du sujet mais il ouvre la voie à une réflexion riche en la matière sur les initiatives des institutions. Ainsi elle fait une large place aux expériences menées dans les écoles primaire à Maurice, car celles-ci constituent un levier d'action puissant pour éveiller les jeunes aux enjeux de la diversité culturelle. Elle aborde aussi les formations professionnelles pour adultes qui se posent non seulement comme un instrument de perfectionnement culturel mais aussi comme un moment de recul nécessaire par rapport aux pratiques quotidiennes.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

La pluralité culturelle de notre société est une réalité à laquelle les éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux sont confrontés : diversité des comportements, des valeurs, modes de vie, structures familiales... Vivre ensemble implique des interactions entre porteurs de cultures différentes, et les ajustements réciproques participent à la construction identitaire de chacun. Comprendre ce qui se passe dans une situation interculturelle suppose une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres, sans enfermer ceux-ci dans une appartenance. C'est une capacité à dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et stéréotypes.

C'est en 1975, en France, que le terme interculturel apparaît officiellement pour la première fois dans le cadre scolaire. Depuis lors, les références à la pédagogie interculturelle, aux activités interculturelles ou à la démarche interculturelle se sont multipliées. Ce mot émergeait alors, face aux situations de crise liées aux questions migratoires de l'époque. Les premières initiatives d'éducation à l'interculturel, au début des années 90, s'articulaient autour d'une observation des interactions entre les cultures et sur leurs conséquences dans le processus de construction de l'identité humaine.

L'éducation interculturelle demande que les enseignantes et enseignants, les autorités tout comme les parents considèrent la salle de classe et donc l'école comme un espace d'expérience où les élèves de différentes cultures apprennent à se connaître et à vivre ensemble. Généralement en éducation interculturelle deux orientations pédagogiques complémentaires sont mises en exergue ; celle qui s'intéresse aux contenus et celle qui prend en considération les relations entre les groupes dans la classe ou

dans l'environnement immédiat. Elles ont pour objectif commun d'éveiller à la diversité, d'aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement, d'offrir des éclairages différents en se référant aussi bien à des horizons proches ou lointains, contemporains ou anciens.

Concernant le travail sur les attitudes et la gestion des relations culturelles, l'enseignant va adapter les formes d'apprentissage en prenant en considération, d'une part la diversité des profils, des cadres de référence et des contextes d'appartenance des élèves. De même, il va prendre en compte les interrelations dans la classe en valorisant les attitudes d'échange et de réciprocité favorisant la relation interculturelle. Généralement, l'éducation interculturelle est associée à une pédagogie de la pluralité, ce qui implique que l'enseignant va adapter sa pédagogie aux profils des élèves. L'investissement de l'enseignant est conséquent puisqu'il doit connaître les modes d'apprentissage et le profil cognitif de chaque élève (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

Dans les situations où l'éducation interculturelle concerne l'ensemble des élèves, ce sont les méthodes actives qui sont préconisées. Le travail s'effectue alors en collaboration avec les élèves et chacun d'entre eux est pris en considération, notamment son identité personnelle, sa culture d'appartenance et ses difficultés cognitives. L'objectif de ces méthodes est de permettre à chaque élève de faire un travail sur lui-même et sa culture, mais aussi de pouvoir se décentrer pour aller à la rencontre des autres (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

LE CONTEXTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF MAURICIEN

La société mauricienne est caractérisée par une large diversité de cultures, de religions et de langues avec une population de 1,2 million. Après l'indépendance en 1968, l'économie a été diversifiée et le besoin d'améliorations du système d'éducation devint apparent. L'éducation est gratuite à l'île Maurice du primaire au tertiaire. La scolarité obligatoire va de 5 à 16 ans au sein d'un système qui présente un certain nombre de particularités dont la plus évidente est son caractère sélectif. La conséquence de cette prime à la méritocratie s'observe dans une compétition dont font les frais les strates de la population les moins avantagées sur le plan socio-économique et culturel.

La première étape de cette sélection intervient à la fin du cycle primaire où le CPE (*Certificate of Primary Education*), véritable concours d'entrée au collège, va aboutir à un classement en fonction des performances individuelles à l'ensemble des épreuves. Le choix du collège était en fonction de l'ordre de classement, les meilleurs élèves vont investir les meilleurs collèges, les moins bons les établissements les moins cotés.

Dans les années 80 l'industrialisation a permis une hausse sensible du PIB et mena vers une transformation du climat social qui par la suite va entraîner dans son sillage un taux élevé de divorce, de crime, de drogue, de suicide, d'abus d'enfants et de violence. Bien que différents projets de réformes des systèmes éducatifs aient été conçus par le Ministère de l'Éducation au cours de ces 25 dernières années des tensions politiques complexes ont empêché que les projets de réformes soient exécutés et des problèmes identifiés dans les années 80 sont encore là aujourd'hui.

- Plus de 30% d'enfants après le primaire se retrouve en dehors du système éducatif.
- Un taux élevé de redoublement et très peu de soutien pour les élèves en difficulté scolaire.
- Une compétition féroce qui encourage les leçons particulières.
- Un programme d'études qui n'est pas en phase avec les besoins économique et social.

L'EXPÉRIENCE MAURICIENNE DU PROGRAMME D'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

Le (PED) Programme d'Éducation pour le Développement à Maurice se voulait être une réponse à la conférence Mondiale de l'Éducation pour tous (Jomtien 1990) et la ratification de la convention sur les droits de l'enfant par Maurice. Le PED est présenté dans un manuel sous le titre « Education for Development, A Teacher's Resource Manuel ». Ce dernier a été conçu et élaboré entre 1997-98 par le Mauritius Institute of Education (MIE) avec le soutien logistique de L'UNICEF. Depuis 1997, le MIE a assuré la responsabilité au plan de la formation du personnel enseignant et sa diffusion dans les écoles et auprès des divers intervenants du personnel éducatif. Ainsi 180 écoles primaires ont bénéficié de cette nouvelle approche pédagogique et cela représente un effectif de 2 500 enseignants, 200 directeurs d'écoles et 50 inspecteurs.

L'Éducation pour le Développement est une démarche dont l'objectif est de bâtir une citoyenneté mondiale. L'UNICEF la définit comme un procédé qui :

[...] promeut le développement – auprès des enfants et des jeunes – d'attitudes et de valeurs telles que la solidarité mondiale, la paix, la tolérance, la justice sociale et la sensibilisation écologique, et qui leur fournit les connaissances et les habiletés leur permettant de promouvoir ces valeurs et de provoquer le changement dans leurs vies propres et dans leurs communautés, localement et mondialement », UNICEF, 1992.

Le PED trouve ses origines dans deux mouvements apparus d'une part dans les pays industrialisés et d'autre part dans les pays en

développement. Dans les années 1970, des organisations non gouvernementales et des agences d'aide engagées dans la problématique du développement commencèrent à élaborer du matériel éducatif afin de sensibiliser et convaincre les jeunes des pays industrialisés aux défis de leurs sociétés respectives. Ce domaine est connu sous le nom d'Éducation au Développement.

Durant la même période, beaucoup d'éducateurs – spécialistes des problèmes internes aux communautés elles-mêmes – commencèrent dans les pays en développement à être attentifs aux stratégies locales susceptibles d'aider les gens à s'attaquer aux problèmes tels que la pauvreté, le manque d'hygiène et l'analphabétisme. Ce mouvement encourageait le développement d'habiletés nouvelles permettant aux individus et aux groupes de créer le changement. Ces deux initiatives sont les racines de l'Éducation pour le Développement.

LES CINQ CONCEPTS GLOBAUX DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

L'INTERDÉPENDANCE

Où que nous vivions, nous sommes tous reliés aux autres parties de la planète. Dans notre société de plus en plus mondiale, les lieux, les événements, les problèmes et les personnes sont interconnectés par un réseau complexe de relations, à l'équilibre délicat. Une compréhension de cette interdépendance permet aux étudiants de percevoir la nature systématique du monde dans lequel nous vivons.

LES IMAGES ET LES PERCEPTIONS

Les images réfèrent à ce que nous voyons : les idées sur les autres personnes et lieux qui nous sont transmises par des photos, la télévision, les films, et les mots imprimés et dits. Les perceptions réfèrent à la manière dont nous interprétons ces images. Trop souvent, des jeunes perçoivent des personnes « différentes » – en termes de pays d'origine, de race, de sexe, d'âge, ou d'aptitude physique – sur la base de stéréotypes et de préjugés. Un apprentissage des images et des perceptions aide les jeunes à devenir plus conscients et sensibles aux effets des idées préconçues.

LA JUSTICE SOCIALE

La justice sociale se réfère aux notions fondamentales d'équité et de droits de l'homme qui peuvent l'une ou l'autre être niées ou promues. Aux niveaux individuels, locaux, nationaux, et mondiaux. C'est seulement en

situation de justice que les individus peuvent développer leur plein potentiel, et que les conditions pour une paix durable peuvent exister. Une compréhension de ces problèmes rendra les jeunes capables d'agir pour plus de justice dans leur propre pays et à l'étranger.

LES CONFLITS ET LEUR RÉOLUTION

La résolution de conflit est l'exploration des manières par lesquelles des conflits et des controverses peuvent être gérés. Pour beaucoup de jeunes, conflit est synonyme de violence. Mais la violence est, en fait, seulement une des nombreuses manifestations possibles à un conflit. Les habiletés de résolution non violente de conflit peuvent être apprises et appliquées de manière constructive aux différends à une échelle personnelle, intergroupe, communautaire, nationale ou mondiale.

LE CHANGEMENT ET LE FUTUR

Le monde change suite à des actions décidées dans le passé. Et il continuera à changer dans l'avenir grâce aux actions mises en œuvre aujourd'hui. Mais cela ne signifie pas que l'avenir est prédéterminé. De multiples futurs sont possibles. Les jeunes peuvent apprendre à découvrir les moyens de provoquer le changement et à les employer consciemment pour créer un meilleur avenir.

LES PROCESSUS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Le processus de l'Éducation pour le Développement peut être pensé comme un cycle de trois étapes, consistant en une phase d'exploration, suivie d'une phase de réaction, et conduisant finalement à une phase d'action (UNICEF, 1991). Chaque phase de ce cycle est d'importance égale dans le processus d'apprentissage. La phase d'exploration est principalement une étape cognitive. Les apprenants recueillent, analysent, et synthétisent l'information à propos d'un problème ou d'un sujet particulier. Ils cherchent à comprendre et se sensibilisent, ce qui constituera la base de la phase de réaction.

Durant cette deuxième étape, les apprenants développent une réponse personnelle face à la situation approchée. Ils abordent différentes perspectives d'envisager un problème, et constituent leur propre point de vue. Ils deviennent conscients de la dimension humaine du sujet, ils développent de l'empathie, ainsi que le sens de la participation et de l'engagement. La phase d'action suit alors naturellement. Les apprenants explorent des voies d'actions pratiques leur permettant de s'attaquer au problème en question. Il est crucial de fournir des occasions réelles de

participation. C'est non seulement un aboutissement logique du processus d'apprentissage, mais un moyen significatif de renforcer la nouvelle connaissance, les habiletés et les attitudes.

Durant les trois étapes du cycle de l'Éducation pour le Développement on fait appel à un apprentissage interdisciplinaire, à un apprentissage coopératif, et à des méthodes participatives et expérientielles.

APPRENTISSAGE INTERDISCIPLINAIRE

Les approches d'apprentissage intégrant plusieurs domaines du curriculum (Français, mathématiques, sciences, culture générale, arts...) sont très efficaces pour aider les étudiants à saisir des concepts complexes et des problèmes (Jacobs, 1989). Les méthodes interdisciplinaires se centrent sur des problèmes globaux et réels. Cela est important au moment où beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à voir la pertinence d'un cours en dehors du monde de la classe.

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Le travail coopératif apparaît comme une méthodologie appropriée en permettant aux enseignants et aux élèves de se donner des objectifs et de résoudre des problèmes quotidiens, d'utiliser le langage dans des contextes variés et de se considérer comme acteurs dans une situation sociale de réciprocité. Plus généralement, comme l'éducation prépare les nouvelles générations à vivre en société, elle implique de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes de respect de la diversité culturelle dans la société et dans l'école par le dialogue, la tolérance et le sens critique, afin de dépasser les conflits et éviter l'essentialisme (Abdallah-Preteille, 1999).

L'apprentissage coopératif promeut les attitudes à une citoyenneté mondiale. L'utilisation importante de groupes d'apprentissage coopératif aide à faire tomber les barrières des préjugés et à augmenter l'attrait vers des enfants qui présentent des différences de race, d'ethnie, de sexe, et d'aptitude physique (Johnson & Johnson, 1994). Des concepts complexes (tels que ceux qui sont à la base de l'Éducation pour le Développement) sont mieux compris quand on utilise des méthodes de coopération plutôt que des méthodes individualistes ou basées sur la compétition. Ainsi chaque programme d'intervention contient des activités qui sont regroupées par thèmes et sont conçues pour un apprentissage progressif de l'élève allant du plus simple au plus complexe.

MÉTHODES INTERACTIVES, PARTICIPATIVES ET EXPÉRIENTIELLES

Ces méthodes comprennent la discussion de groupe, les débats, les jeux de rôle, et les simulations. Elles sont efficaces pour introduire de manière vivante des concepts abstraits et pour rendre des problèmes

apparemment lointains moins éloignés et plus personnels. Elles encouragent le partage de perspectives et entraînent une compréhension globale des problèmes et l'appréciation de la diversité.

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

Les stratégies principales utilisées pour l'évaluation des objectifs de l'Education pour le développement sont de trois ordres : l'analyse qualitative du manuel, l'observation en classe et l'entrevue structurée. Ces méthodes ont été préférées aux autres méthodes possibles en raison du caractère particulier et diversifié des sources d'informations à consulter. La visite des écoles a constitué l'activité principale de l'évaluation. Au cours de ces visites une observation attentive du déroulement des cours a été effectuée afin de vérifier dans quelle mesure les enseignants formés dans l'esprit du programme appliquaient effectivement la pédagogie préconisée.

Sept grilles d'évaluation du PED ont été développées. Une première grille porte sur le descriptif même du programme. Une deuxième grille d'observation devant être utilisée en classe porte sur les cinq concepts qui constituent l'argument de force à la base du programme. Une troisième grille a été utilisée afin de porter un regard global sur le déroulement de la classe. La quatrième grille est une d'entrevue à l'intention du maître. La cinquième grille vise à connaître le degré de satisfaction des élèves à l'égard de l'enseignement et de l'enseignant. La sixième grille d'entrevue s'adresse aux parents et la dernière grille s'adresse aux administrateurs et aux inspecteurs.

LES ÉLÈVES

Si nous nous en tenons d'abord aux élèves auprès de qui on a utilisé la pédagogie préconisée par le programme nous pouvons conclure sans risque que tous les élèves, au primaire comme à l'élémentaire, aiment cette façon qu'ont les enseignants d'enseigner des matières académiques. Si on compare ces élèves à ceux qui ne connaissent pas cette pédagogie, on constate de nettes différences. Celles-ci prennent la forme de travail plus soutenu, d'entraide entre les enfants, d'interactions plus nombreuses avec l'enseignant, de questions plus nombreuses, de participation plus active de chaque élève. C'est au niveau de l'ambiance générale que la différence est la plus évidente où l'école ressemble davantage à un milieu de vie où l'enfant aime évoluer.

LES ENSEIGNANTS

Dans l'ensemble, les enseignants se montrent d'accord avec la pédagogie préconisée dans le programme. Mais quand l'on regarde comment se matérialise la formation donnée sur le terrain, force est de constater qu'il y a une déperdition importante chez les enseignants formés. La raison évoquée est que le programme scolaire est trop chargé pour qu'ils puissent ajouter à leur travail. Cette objection stigmatise la pression énorme qu'impose non pas le programme d'enseignement académique auquel les enseignants se réfèrent, mais plutôt le poids démesuré de l'examen qui coiffe ce programme et dont le sigle de désignation est le CPE. Une autre raison évoquée pour expliquer la réticence à s'engager dans la nouvelle pédagogie fait référence au grand nombre d'élèves par classe. Effectivement, il est plus facile d'enseigner dans une classe nombreuse en utilisant une pédagogie traditionnelle.

LES PARENTS

Tout en étant d'accord avec le principe d'une école qui favoriserait une approche participative des élèves, la perspective de l'examen ou plutôt la hantise du classement, les oblige, disent les parents, à se montrer inquiets à l'égard d'éventuels changements qui pourraient survenir dans leurs écoles, si toutes les écoles ne subissent pas ces mêmes changements. Ils souhaitent également que l'on cesse de catégoriser les écoles selon qu'elles n'acceptent que les premiers classés. Ce ne sont pas les valeurs et la pédagogie du programme d'Education pour le Développement qui sont ici en cause. C'est plutôt le système d'éducation lui-même qui est interpellé.

LES DIRECTEURS

Les directeurs qui connaissent bien la pédagogie du programme ne soulèvent pas d'objection et se montrent même très engagés. Selon ces derniers, les enfants sont plus faciles à contrôler dans les classes, plus motivés à apprendre et réussissent mieux. Plusieurs ont présenté comme preuve du succès de cette pédagogie l'augmentation de leur taux de succès à l'examen. Une école est même passée de 28% à 42% de taux de réussite. C'est un argument dont on pourrait se servir pour contrer ceux qui sont d'avis que l'application de cette pédagogie pourrait nuire à l'enfant en baissant sa note à l'examen.

LES INSPECTEURS

Plus de 50 inspecteurs ont participé à une réunion organisée par le MIE. Trois questions ont été abordées au cours de cette réunion : Quels

sont les avantages du programme ? Quelles en sont les limites ou contraintes ? Et enfin, quels en sont les inconvénients ?

Les avantages reconnus par les inspecteurs sont :

- La participation active de l'enfant
- Le grand nombre d'interactions élèves et élèves-enseignants
- L'apprentissage qui se fait avec plaisir
- Le développement de l'esprit de partage et des valeurs
- L'amélioration de l'ambiance, du climat et de l'environnement dans la classe
- Les occasions pour l'enfant de vaincre sa timidité
- Le respect du rythme individuel
- L'augmentation de la confiance en soi

Les limites sont :

- La difficulté d'application que rapportent les enseignants dans les classes surchargées
- Les examens orientés vers la compétition
- Le manque de ressources matérielles
- Le programme surchargé
- La résistance au changement des enseignants
- Le travail supplémentaire que les enseignants disent devoir investir dans la préparation de leurs leçons

Les inconvénients :

- La compétition à outrance du système
- Les leçons particulières
- Le manque d'intérêt et de coopération de la part des parents

LES RESPONSABLES DES MANUELS

Les rédacteurs de manuels ont été le groupe de personnes où on a observé la plus grande unanimité positive à l'égard de la pédagogie préconisée par le programme. Selon eux, tous auraient intérêt à connaître davantage les nouvelles méthodes pédagogiques. Le problème principal auquel ils doivent faire face provient du fait qu'il n'existe pas réellement de programmes d'enseignement pour les matières scolaires. Ils trouveraient leur tâche plus facile s'ils disposaient des objectifs d'apprentissage cognitifs, affectifs et psychomoteurs que doivent atteindre les élèves dans les différentes matières. De plus, ils souhaiteraient connaître les niveaux taxonomiques de ces objectifs afin de pouvoir ajuster le contenu des manuels et les exercices qu'ils proposent. En lien avec le programme d'Education pour le Développement ils seraient intéressés à inclure dans les manuels des exercices dans lesquels des valeurs positives sont proposées.

ANALYSE ET DISCUSSION

Un certain consensus semble se dégager en matière de capacités et de compétences relatives aux objectifs de l'éducation interculturelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004) :

- Pouvoir analyser une situation conflictuelle en essayant de trouver des solutions.
- Accepter d'envisager l'existence de perspectives culturelles différentes.
- Accepter de vivre avec des personnes appartenant à d'autres cultures.
- Connaître et respecter sa propre culture et celle des autres.

Comme le principe fondamental de l'éducation interculturelle relève de l'enrichissement mutuel par la reconnaissance de la diversité, certaines valeurs sont préconisées :

- L'empathie ; chaque personne doit apprendre à comprendre les autres, à se mettre à la place et être tolérante à l'égard de leurs problèmes.
- La solidarité ; l'éducation interculturelle est un moyen d'apprendre à vivre dans une société humaine et préconise le soutien mutuel.

D'une manière générale, l'évaluation du PED a été positive. Les preuves de ses retombées positives sont facilement repérées et il rallie un fort consensus parmi les principaux intervenants concernés par l'éducation, quant à sa pertinence, sa cohérence et son à propos. Certes de nombreuses personnes ont formulé des réserves à l'égard du programme. Mais une analyse attentive de ces réserves montre que ce n'est pas le fond du programme qui est en cause. Ces réserves s'expliquent par l'addition de tout un enchevêtrement de conditions plus ou moins éloignées du programme. Parmi ces conditions, on ne peut passer sous silence la compétition à laquelle les élèves sont incités à participer.

Cependant, quand les élèves ont connu une pédagogie traditionnelle visant à la transmission d'un savoir de l'enseignant aux élèves, ils peuvent présenter des difficultés à s'adapter aux méthodes actives qui reposent avant tout sur la motivation et la capacité des élèves à accepter ce travail. C'est pourquoi l'éducation démocratique dans un contexte multiculturel implique une approche critique relative au choix des savoirs enseignés et à la prise en compte du rapport des élèves à leur égard, à l'investissement par les acteurs de l'école des valeurs considérées comme fondamentales pour la démocratie, et à la nature sociale et culturelle de l'espace et de l'environnement scolaire.

Dans certains pays comme la Grande Bretagne, la dimension interculturelle se retrouve dans l'éducation à la citoyenneté, notamment ce

qui relève des « questions controversées ». Cette réflexion, que l'on retrouve dans le rapport Crick (Crick, 1998), s'inspire des travaux de Jurgen Habermas. Il définit la question controversée comme une question pour laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé a priori ou universellement valable. Généralement, ces questions divisent la société, tandis que les groupes qui la composent présentent des solutions ou des explications divergentes. Elles se retrouvent dans la plupart des disciplines scolaires.

Bernard Crick indique qu'elles sont généralement évitées. Pourtant elles s'avèrent importantes car elles concernent des problèmes majeurs, comme les relations entre les peuples, les questions de guerre et de paix, d'oppression et de justice, de religion, etc.

Ne pas les traiter à l'école, ce serait négliger l'essence même de l'éducation, car celle-ci ne se réduit pas à des cours, nécessite des rencontres avec autrui, d'autres expériences, une participation active à des prises de décision collectives, le développement de qualités intellectuelles autres que la mémoire.

D'autre part, dans une perspective expérimentale, il est probablement possible également de justifier que l'on ait préféré une formation à un grand nombre d'enseignants à une formation suffisante et complète accompagnée d'un suivi qui, aux yeux des enseignants formés, aurait constitué un impératif. Le prix à payer pour cette stratégie qui, probablement, était bonne dans les circonstances, est relativement élevé. Ce prix s'exprime par une déperdition importante des enseignants formés et une confusion au niveau de la compréhension du programme chez une bonne partie de ceux qui n'ont pas actualisé la formation reçue dans leur pratique quotidienne.

CONCLUSION

Le programme d'Education pour le Développement est un outil qui permet l'intégration des concepts transversaux à travers une pédagogie qui encourage la participation et l'échange. La mise en application du programme dans les différentes écoles nous a montré un changement qualitatif au niveau des attitudes telles que la coopération, la résolution des conflits et la responsabilisation de l'enfant.

Dans le processus de globalisation, l'interdépendance des peuples ne se discute plus. En l'occurrence aussi longtemps qu'il y aura de l'injustice, la pauvreté et l'ignorance, la violence persistera et l'avenir sera incertain. A ce tournant de notre histoire, afin de réaliser nos aspirations les plus profondes nous sommes appelés à développer une citoyenneté universelle en nous identifiant à la communauté globale aussi bien qu'à la préservation de notre patrimoine culturel. Cette problématique interculturelle, entre la mondialisation et l'identité propre à chaque société, va devenir de plus en

plus importante, l'Éducation pour le Développement avec sa philosophie d'interculturalité et ses pratiques pédagogiques est une réponse à l'émergence d'une société meilleure basée sur le respect, la justice sociale, les droits fondamentaux de l'homme et une culture de paix.

Enseigner dans l'esprit de l'éducation interculturelle nécessite d'être conscient de ses propres cadres culturels (Barette, Gaudet, Lemay, 1996). Il s'agit là du premier pas vers une sortie possible de notre ethnocentrisme. Pour ce faire il faut d'abord s'assumer soi-même comme « produit » d'une culture (Akkari, 2002). Plus encore, ce principe nous invite à nous voir pluriel car la diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'autre (Abdallah-Preteuille, 1999).

L'éducation interculturelle est aussi une éducation au dialogue. Bien que de la parole puisse surgir la violence, elle préfère les mots aux agressions physiques : « La puissance du mot peut contrecarrer la cruauté des gestes. Nous savons que dès que la parole est tue et que les mots cèdent, la violence surgit et s'installe » (Kattan, 2001, p. 84). La communication interculturelle étant à la fois échange de messages et négociation d'identités, le dialogue doit en conséquence se dérouler en minimisant les frustrations et dans l'optique de trouver un champ commun où chacun peut tout de même conserver son identité. Lorsqu'il y a rupture de communication, il n'y a plus de projet d'interculturalité.

BIBLIOGRAPHIE

- ADDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999, 126 p.
- AKKARI, A., « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation » dans P.R. Dasen et C. Perreghaux (Éds.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 31-48.
- AMNESTY INTERNATIONAL, *Our World our Rights*, 1996.
- BARETTE, C., GAUDET, É., LEMAY, D., *Guide de communication interculturelle*, St-Laurent, ERPI, 1996.
- CRICK, B., *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools*, 1998.
- FOUNTAIN, S., *Education for Development : A teacher's resource for global learning*, London, Hodder & Stoughton/UNICEF, New York, 1995.
- FOUNTAIN, S., *Points to consider in developing a proposal for an Education for Development Program*. UNICEF, New York, 1999.
- GUNDARA J., « L'éducation interculturelle des enseignants, la laïcité et les programmes interreligieux », in *Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extra scolaire et de l'enseignement supérieur, la dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Actes de la conférence d'oslo, Norvège, 6-8 Juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe, 2005.
- HABERMAS, J., *Morale et communication*, Paris, Cerf, 1986.
- INTER-AGENCY COMMISSION, WCEFA, *World Declaration on Education for all*. Jomtien, Thailand, Inter-Agency Commission, WCEFA (UNDP-UNESCO, UNICEF, World Bank), 1990.
- JACOBS, H. H., « The growing need for interdisciplinary Curriculum content » in H. H. Jacobs (dir.), *Interdisciplinary Curriculum : Design and implementation*, Alexandria (VA). ASCD, 1989, p. 1-11.

- JOHNSON, D. & JOHNSON, R., *Learning together and alone*, Needham Heights, Massachusetts, USA, Allyn & Bacon, 1994.
- KATTAN, N., *L'Écrivain migrant. Essais sur des cités et des hommes*, Montréal, Hurtubise HMH, 2001.
- KERZIL, J. & VINSONNEAU, G., L'interculturel : principes et réalités à l'école, Ed. S.i.d.e.s, Coll. « psychologies des dynamiques », 2004.
- PLANTE, J., *Evaluation of the Education for Development Programme*, Port-Louis. UNICEF, Octobre 1999.