

L'UTILISATION DE LA DIVERSITE CULTURELLE DANS L'EDUCATION NON FORMELLE

Véronique Bordes

Université de Toulouse 2 Le Mirail
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation
5 allée Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9
vbordes@univ-tlse2.fr

Mots-clés : diversité, éducation non formelle

Résumé. Dans le cadre du projet « Eduquer à la diversité par la diversité », nous nous sommes interrogés sur les stratégies pédagogiques pertinentes pour vivre dans les espaces éducatifs non formels, la diversité de façon positive, comme une ressource et non comme un problème. Les Aroéven qui ont en charge l'organisation de séjours de vacances ont ouvert certains de leurs séjours aux expérimentations menées par les acteurs éducatifs en lien avec un chercheur. Ces expérimentations se sont appuyées sur un partenariat de recherche-action éducateurs/chercheur adapté aux particularités de l'éducation non formelle. Les données recueillies montrent que l'utilisation de la diversité dans l'organisation de séjour est la possibilité d'interroger les représentations des différents acteurs, jeunes et éducateurs, et d'amorcer une réflexion sur un changement d'attitude et de regard. Ces expérimentations montrent que, par le biais de mise en situations, d'observation et de débats, la diversité peut être vécue comme une richesse.

La notion de diversité culturelle soulève de nombreux débats en lien avec l'Histoire des sociétés, la culture restant au centre des enjeux. Si le terme « culture » remonte au XI^{ème} siècle, la notion d'interculturalité est plus contemporaine, se rapprochant des processus de socialisation, présentant des phénomènes d'emprunt, d'échange, d'interdépendance, d'adaptation . La notion d'interculturalité connaît des phénomènes d'opposition et de résistance plus ou moins développés selon l'époque, la société et l'état du monde. Dans le cadre de l'éducation non formelle, la diversité culturelle est très souvent présente et trop souvent vécue comme un obstacle au bon déroulement des activités proposées.

Dans le projet « Éduquer par la diversité en Europe », les différents terrains de recherche se situaient plutôt dans le cadre de l'éducation formelle. Seule la France a permis d'explorer l'éducation non formelle grâce à la participation des Aroéven (Association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation Nationale).

1. Problématique et hypothèse

L'interculturalité s'organise essentiellement selon deux modèles : le modèle anglo-saxon multiculturel et l'orientation interculturelle d'inspiration française.

En Amérique du Nord et au Royaume-Uni, le relativisme culturel constitue le fondement du multiculturalisme. En rendant possible l'appartenance à une communauté autre que celle de l'État Nation, il contribue à donner la priorité au groupe d'appartenance. Dans cette logique, le multiculturalisme émerge au Canada en 1971 sous la forme d'une politique spécifique. En Europe, la Grande-Bretagne s'empare du concept en intégrant les immigrés grâce à un traitement non discriminatoire en matière de sécurité sociale et de droit de vote. Cette volonté d'accorder

rapidement aux immigrés des droits économiques, sociaux et politiques génère cependant deux effets pervers. D'une part, se crée un amalgame entre conservatisme culturel et liberté culturelle ; d'autre part, la religion est souvent considérée comme le seul critère identitaire des individus, la culture se résumant alors à la religion. Aujourd'hui, des politiques de discrimination positive se développent en Europe, même si on tend à considérer que la responsabilité de l'intégration incombe de manière prioritaire aux individus eux-mêmes.

Un second modèle de gestion de la diversité culturelle prend appui sur une tradition différente: la philosophie des Lumières et le principe d'universalité d'une part, et une tradition juridique qui ne reconnaît pas l'existence des minorités, d'autre part. Ce modèle n'a pas, de ce fait, donné lieu à des prises de position codifiées par une juridiction spécifique. Ce n'est qu'en 1975 que le terme « interculturel » apparaît pour la première fois dans le contexte éducatif français, avant de s'étendre progressivement au domaine de l'action sociale. Dans le contexte français, l'interculturel fait avant tout référence à l'immigration. Plusieurs facteurs favorisent la critique de l'orientation interculturelle : une terminologie qui manque de précision, une méfiance envers les discours traitant de la différence, mais aussi envers ceux qui s'appuient sur le déterminisme culturel comme facteur explicatif de problèmes sociaux. Dans le cadre de la construction de l'Europe, des programmes européens en matière d'éducation (Erasmus, Comenius et des projets tels que EDE), d'internationalisation du quotidien et de mondialisation, donnent au concept d'interculturalité une place de plus en plus importante. Dès 1950, le Conseil de l'Europe met la question de la diversité culturelle et de l'interculturalité au cœur de ses préoccupations. Il est à noter que les textes adoptés passent progressivement d'un objectif d'ouverture à une véritable éducation liée à des valeurs d'humanisme et de citoyenneté. Cependant, dans les textes européens, le dialogue interculturel ne renvoie pas uniquement à des valeurs, mais également à une fonction : il devient l'outil d'une éducation aux valeurs sociales et européennes fondatrices et le garant d'une continuité. Dans cette perspective, la gestion de la diversité culturelle est conçue comme une source d'enrichissement mutuel, qui doit favoriser non seulement le dialogue interculturel, mais également le dialogue politique et interreligieux, grâce à des actions de coopération ciblées. Le concept d'interculturalité étant indissociable d'actions concrètes, il convient de planifier ces actions avec soin et d'accompagner leur mise en œuvre. Quelles que soient les définitions proposées pour cerner le concept d'interculturalité, qu'il s'agisse du « mieux vivre ensemble », de simples valeurs d'ouverture, de la transmission de valeurs citoyennes et démocratiques, de l'apprentissage de l'altérité ou de l'aptitude à adopter le rôle de médiateur/négociateur interculturel, toutes renvoient à un « savoir agir » dans des contextes, par définition, culturellement marqués. Or, l'action met en jeu des comportements qui traduisent des compétences.

Lors de la recherche EDE, il a été décidé d'un commun accord avec les acteurs des Aroéven de formuler les hypothèses suivantes :

- La diversité culturelle rencontrée dans les séjours de vacances peut être une richesse pour les jeunes et pour les éducateurs
- Pour qu'elle soit une richesse, elle doit être reconnue comme une dimension propre à chaque groupe
- L'utilisation d'outils permettant aux jeunes de s'exprimer devrait pouvoir permettre de développer une réflexion autour de la richesse des différences
- Les séjours de vacances sont des espaces appropriés pour découvrir l'autre dans ses différences et ses ressemblances

2. Présentation du corpus et de la démarche de recherche

Lors du lancement de la recherche « Éduquer par la Diversité en Europe », les Aroéven ont manifesté leur intérêt pour le thème ainsi que leur souhait d'entrer dans la recherche en utilisant les terrains de leur travail quotidien : l'organisation de séjours de vacances et des interventions

dans les établissements scolaires durant l'année. Nous ne proposerons ici que la phase intéressante des séjours de vacances.

Vingt-cinq équipes dans les Aroéven ont été intéressées par EDE. Toutefois, ce nombre élevé rendait techniquement difficile leur participation à la recherche et aurait modifié les équilibres délicats entre les différents groupes nationaux.

Il a donc été décidé de mener, en lien étroit avec le premier projet, un autre projet d'« Expérimentations-Réflexions », que j'animerai et qui rassemblerait, autour de la thématique « éduquer par la diversité », toutes les équipes des Aroéven qui souhaitaient travailler sur cette thématique au sein d'un dispositif de recherche différent.

La stratégie de recherche retenue a été la suivante : la constitution d'un groupe de pilotage pour suivre le projet, construire des outils d'éducation à la diversité par la diversité et analyser les données recueillies, enfin une action de formation que j'ai menée auprès des chefs de projets, pour les initier aux outils permettant un recueil systématique des données.

On trouvera ici une synthèse du projet qui s'est déroulé pendant deux ans. En ce qui concerne les terrains de l'éducation non formelle, le travail de terrain a été réalisé pendant les étés 2007 et 2008 avec des réajustements à la suite des premières analyses des résultats de l'été 2007.

3. Contexte des études de cas

3.1. Les terrains non formels : été 2007 et été 2008

Afin de mener à bien l'expérimentation et de pouvoir récolter des données analysables, il a fallu imaginer une démarche applicable durant les séjours de vacances par des animateurs ou des directeurs de séjour. Nous avons donc construit le protocole suivant : passation du pré questionnaire et du post questionnaire, comme pour l'ensemble des terrains de la recherche EDE, puis proposition aux enfants d'une série de jeux, pour mieux se connaître, suivie d'une mise en situation en trois étapes sur le principe « laisser faire, imposer, laisser faire », accompagnée, à chaque étape, d'un forum-débat, chaque scénario étant adapté au style de séjour.

L'objectif de ces mises en situation était de faire prendre conscience aux enfants que les diversités sont multiples (genre, culture, origine géographique) et les différences complémentaires. Il était prévu que ces actions fassent l'objet d'un recueil de données par observations objectivantes et ethnographiques.

La démarche a été présentée et expliquée aux équipes avant le démarrage de l'expérimentation, afin que chacun comprenne et s'approprie l'ensemble des étapes. Une fois les données récoltées, le groupe de pilotage a traité, analysé et produit des résultats.

3.2. Réajuster la démarche d'expérimentation

Au regard des résultats obtenus lors du premier été, le groupe de pilotage procède à des réajustements sur la menée du projet. Le forum-débat semble avoir été un élément clé qu'il faut développer. L'expérimentation a montré l'importance de travailler sur l'interconnaissance à partir de jeux. Il apparaît aussi qu'il est nécessaire de ne pas enfermer les professionnels dans une structure trop rigide, mais qu'il convient de renforcer la formation en amont pour que les professionnels prennent en compte la problématique de la diversité dans leur projet de séjour. Une nouvelle démarche d'expérimentation est donc proposée, avec passation d'un pré-questionnaire et d'un post-questionnaire, pour compléter les données qualitatives. Chaque équipe responsable d'un séjour, après un temps d'observation, détermine quelle diversité, selon elle, est la plus importante à travailler, puis, au quotidien, note des actions et des comportements mis en débat lors de forum-débats, afin de permettre une prise de conscience et une évolution de la pensée des enfants, mais aussi des adultes.

Afin de réaliser l'expérimentation dans de bonnes conditions, un temps de formation sur l'observation et le forum-débat est proposé aux équipes de professionnels/elles.

4. Présentation de résultats : la diversité comme enjeu éducatif

4.1. Été 2007 : premières expérimentations

Les résultats des premières expérimentations sont contrastés du fait d'une appropriation très variable des objectifs de l'expérimentation et de son protocole. Le retour des données étant inégal, leur analyse « après coup » a été limitée. Certains centres ont réussi à mener le projet à terme et y ont trouvé de l'intérêt. Mais dans d'autres centres, faute d'avoir été travaillées en équipe en amont, pendant l'organisation du séjour, les actions EDE ont demandé aux acteurs un surcroît de travail, ont posé des problèmes d'organisation et ont été perçues comme artificielles. Ce constat a été particulièrement intéressant à remarquer pour un réajustement du protocole l'année suivante.

Dans les terrains où les données ont été recueillies de façon systématique, on observe la présence de comportements stéréotypés : les garçons agissent, les filles réfléchissent. Les origines géographiques jouent un rôle dans la distribution du pouvoir au sein des groupes, les jeunes s'identifiant à leur lieu de résidence plus qu'à leurs origines socioculturelles. Les jeunes n'ont pas l'habitude de s'organiser seuls ; les plus âgés perçoivent même le séjour comme un service. Lorsque les individus ne se connaissent pas, ils ont des difficultés à constituer des groupes. Lorsque les individus se connaissent, ils constituent des groupes affinitaires. Il faut une intervention de l'adulte pour que le groupe soit plus équilibré. Les jeunes sont incités à prendre en considération, au-delà des affinités, la complémentarité des personnes pour exécuter une tâche efficacement, l'enjeu étant aussi l'autonomie des jeunes.

Lorsqu'on répète l'action, en donnant le choix aux jeunes de constituer leurs groupes, certains mettent en application les enseignements tirés, d'autres les oublient et ne suivent que leur intérêt immédiat. La diversité ne se décrète pas mais demande à être réfléchie et construite.

Ces constats montrent que travailler à éduquer par la diversité dans ces contextes, demande une intervention volontariste sur le collectif pour provoquer des prises de conscience chez les

jeunes. Les forums peuvent être des lieux de construction de cette réflexion en commun au sein d'un collectif, avec toutes ses diversités. Toutefois, se pose la question de la pérennité de ces prises de conscience, au-delà du temps de l'expérimentation.

4.2. Été 2008 : nouvelle expérimentation

Malgré quelques difficultés d'adaptation au protocole, les professionnels mènent les expérimentations et récoltent des données plus riches.

L'analyse des données recueillies montre que les groupes de jeunes présentent les problèmes d'organisation interne, de mixité (genre, sociale, etc.), déjà observés l'année précédente et qu'ils annoncent toujours préférer être avec des personnes qu'ils connaissent.

Pourtant, lorsque ces thèmes sont mis en débat, les jeunes prennent conscience de leurs attitudes, de leurs comportements et de la nécessité de réajuster leur positionnement. Ils énoncent volontiers qu'ils ne sont pas racistes, ou qu'ils ne font pas de différences entre les filles et les garçons. Pourtant, le débat permet une prise de conscience du décalage existant entre ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Les animateurs s'appuient sur leurs observations in situ pour déterminer le thème du débat ; ainsi la réflexion collective est toujours au plus près de la réalité que vivent les jeunes. Ces débats donnent aux jeunes la possibilité d'entamer une réflexion qui devrait pouvoir être relayée, alimentée, discutée ensuite tout au long de l'année.

Ces expérimentations montrent bien la nécessité, pour les éducateurs, d'interroger leurs propres représentations, et de développer un travail d'accompagnement des jeunes à la réflexion. L'observation est une bonne méthode pour utiliser le vécu des jeunes et les impliquer dans la réflexion.

Ce cheminement nécessite un travail sur les représentations sociales et une formation solide pour les responsables éducatifs en charge de la jeunesse afin de les sensibiliser à l'importance de la problématique de la diversité. Il faut aussi les amener à s'interroger sur leurs représentations et leur présenter des outils qui puissent les accompagner dans la mise en place d'actions en direction des jeunes.

Travailler sur la diversité comme ressource reste une expérience intéressante qui doit pouvoir s'inscrire dans le quotidien des séjours. Le manque d'informations et de connaissances entraîne absence d'intérêt ou/et méfiance. L'étrange et la différence font peur parce qu'ils font appel à des représentations sociales fortes qui sont à questionner.

Travailler sur la diversité pour pouvoir travailler avec les diversités, nécessite une réflexion et des changements dans les pratiques.

Les expérimentations montrent que lorsque l'on décide de former les professionnels à des techniques telles que l'observation ou le forum-débat, leur travail sur le terrain en est modifié.

La prise en compte de la diversité ne peut plus être exceptionnelle mais doit faire partie intégrante de l'éducation de tous, enfants et adultes.

5. Discussion

Ces actions montrent qu'il est important de donner la parole aux jeunes, qu'il faut les écouter et leur laisser la liberté de chercher par eux-mêmes des solutions aux problèmes rencontrés. Pourtant, la parole n'est pas possible si on ne maîtrise pas suffisamment la langue du pays où l'on se trouve. Si on ne peut pas communiquer, la compréhension interculturelle est compliquée, voire impossible, ce qui pose un défi, à la fois politique et pédagogique, aux décideurs et aux professionnels de l'éducation. EDE montre également la nécessité de rendre visible l'interculturalité, par des actions concrètes (thème 2).

Se posent également des questions sur les positionnements des éducateurs à propos de la compréhension interculturelle. Jusqu'à quel point les adultes doivent-ils et peuvent-ils connaître les jeunes ? Est-il légitime ou pas de s'occuper des origines ethniques et sociales des jeunes ? Peut-on utiliser ces informations lors d'activités éducatives pour promouvoir les rapports positifs entre eux ? N'y a-t-il pas des risques d'étiquetage et d'assignation à un groupe d'appartenance ?

A ces questions, les éducateurs apportent des réponses différentes en raison des héritages de l'histoire, des lois, des normes locales et des orientations politiques (thème 3). Pourtant, ce projet montre bien, au travers d'expérimentations concrètes, l'intérêt de considérer la diversité comme une ressource pour l'éducation qu'elle soit formelle ou non formelle.

Dans le cadre de la recherche EDE, chaque projet national s'est déroulé dans un contexte spécifique avec ses propres complexités (thème 3). Pourtant, les participants à EDE ont créé des supports pédagogiques susceptibles d'être mis en œuvre, avec les adaptations nécessaires, dans d'autres contextes que ceux de leur expérimentation.

Ces supports peuvent aider les enseignants et les éducateurs européens et européennes à s'inscrire, de façon positive, dans la diversité interculturelle.

6. Bibliographie

Abdallah-Preteceille M., Porcher L., (2001), *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF, 2ème éd.

- Bier B., Fournier C., (2009), « Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ? », *Les cahiers de l'action*, n°24-25,
- Bordes V., (2007), *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Paris : L'Harmattan, Collection Débats jeunesse.
- Bredella L., (2002), For a Flexible Model of Intercultural Understanding, In Byram M., Fleming M., Alred G. (eds.), *Intercultural Experience and Education, Multilingual Matters*, , Clevedon, pp. 31-49
- Bredella L., (2002), Afterword: What Does it Mean to be Intercultural?, In Byram M., Fleming M., Alred G. (eds.), *Intercultural Experience and Education, Multilingual Matters*, Clevedon, pp. 225-239.
- Byram, M., (2002) "On Being "Bicultural" and "Intercultural", in Byram M., Fleming M., Alred G. (eds.), *Intercultural Experience and Education, Multilingual Matters*, pp. 50-66, Clevedon.
- Camillieri C., (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Conseil de l'Europe. 1954. Convention culturelle européenne.
<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/148.htm>