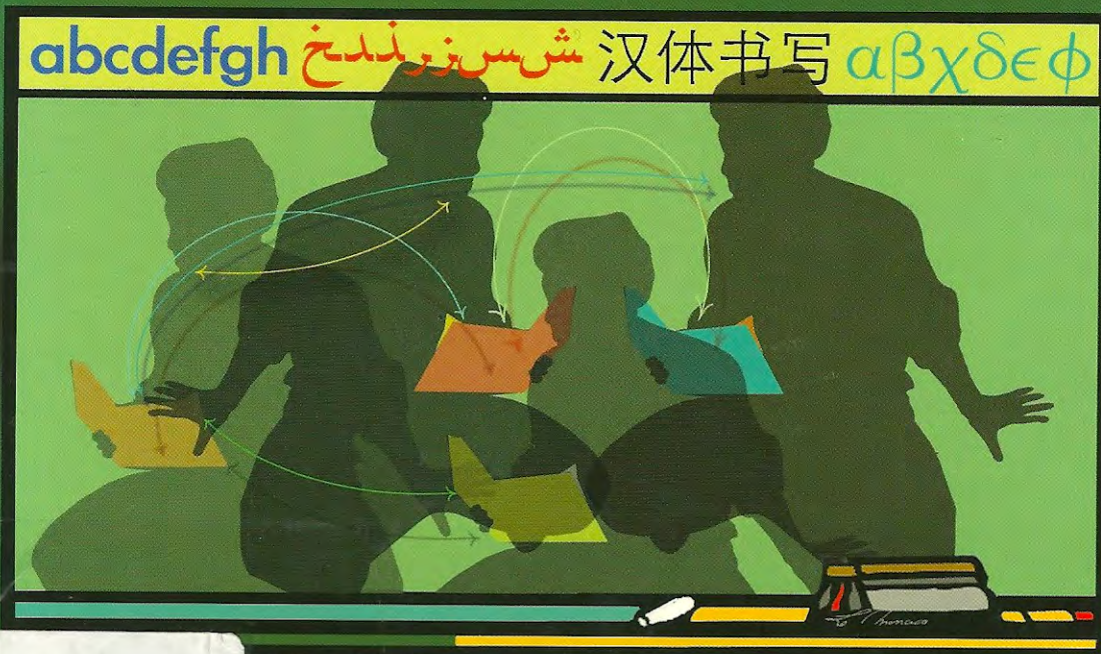


YVES LENOIR, CONSTANTIN XYPAS, CHRISTIAN JAMET

# École et citoyenneté

Un défi multiculturel



1 e + Fleuri 617 i

  
ARMAND COLIN

# Sommaire

---

<b>Remerciements</b> .....	IX
<b>Liste des auteurs</b> .....	X
<b>Préface, Dominique Schnapper</b> .....	XII
<b>Introduction</b> .....	1

## PREMIÈRE PARTIE

### La citoyenneté et l'École républicaine au défi du multiculturalisme

<b>Chapitre I. Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat, Yves Lenoir</b> .....	7
La notion de citoyenneté face à la mondialisation .....	9
Citoyenneté républicaine et citoyenneté culturelle : à quelle éducation se vouer ? .....	20
À quelle citoyenneté éduquer ? .....	22
<b>Chapitre II. La République, son École et la formation du citoyen, Maurice Sachot</b> .....	25
Une question piège .....	26
La citoyenneté républicaine ou la primauté de la logique disciplinaire .....	31
L'« éducation à la citoyenneté » ou la primauté de l'appartenance culturelle .....	37
<b>Chapitre III. Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain, Yves Lenoir</b> .....	42
L'État-nation et le principe éducatif fondamental d'émancipation humaine .....	44

Aux origines des deux logiques .....	46
Confrontation des deux logiques .....	56

DEUXIÈME PARTIE

École et citoyenneté  
dans le modèle multiculturel

---

**Chapitre IV. La citoyenneté dans un contexte multiculturel :  
la diaspora arménienne au Québec,**

<i>Annick Lenoir-Achdjian</i> .....	61
La diaspora arménienne au Canada .....	66
La politique du multiculturalisme au Canada .....	68
L'approche culturaliste québécoise .....	70
L'approche culturelle et la diaspora arménienne .....	72
La politique du multiculturalisme et la diaspora arménienne .....	75
Une appartenance canadienne définie en relation à l'ethnicité. ....	78

**Chapitre V. Éducation interculturelle ou éducation  
à la citoyenneté : le cas du Québec,**

<i>Marie McAndrew</i> .....	81
De l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté .	83
Les caractéristiques du nouveau programme .....	88
Le rapport à la diversité : avancées et contradictions .....	90

TROISIÈME PARTIE

École et citoyenneté  
dans le modèle interculturel

---

**Chapitre VI. L'interculturel métissé au Brésil,**

<i>Reinaldo Matias Fleuri</i> .....	99
Éducation, citoyenneté et interculturalité .....	100
Interculturalité et identités ethniques .....	105
<i>Re-signification</i> de symboles ethniques dans la construction de l'identité .....	110
Au-delà des modèles de normalité .....	111
Hybridité, fluidité, polysémie .....	113

<b>Chapitre VII. La lente progression de l'interculturel au Portugal, Manuel Barbosa</b> .....	115
La citoyenneté, question centrale de la scolarité au Portugal .....	117
Une prise de conscience de la diversité culturelle .....	121
L'École au défi de la diversité ethnique et culturelle .....	123
Du multicultural à l'interculturel .....	125
L'évolution vers l'interculturel : l'écart entre le dire et le faire .....	126

## QUATRIÈME PARTIE

**La nation au défi  
de la citoyenneté européenne**

---

<b>Chapitre VIII. La citoyenneté européenne : un concept à (ré)inventer ? Henri Del Pup</b> ..	135
Peut-il exister une citoyenneté européenne ? .....	136
La citoyenneté : une idée européenne ? .....	142
Figures de citoyenneté : « unité dans la diversité » .....	145
La citoyenneté européenne, un état à faire vivre ! .....	152
<b>Chapitre IX. La nation en Europe serait-elle en crise ?</b> <i>Constantin Xypas</i> .....	154
De la nation et de la communauté des citoyens .....	159
La crise de la nation en Europe .....	162
Pour un renouveau de la citoyenneté .....	166

## CINQUIÈME PARTIE

**L'éducation du citoyen  
au défi de l'École**

---

<b>Chapitre X. Rôle et portée de l'École dans l'apprentissage de la citoyenneté, Alain Mouniotte</b> .....	171
Un débat d'aujourd'hui ancré dans l'histoire .....	172
De nouveaux objectifs pour l'école .....	178
Précautions éthiques .....	179
Quelques problèmes en suspens .....	181

<b>Chapitre XI. L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire, François Audigier</b> . . . . .	185
La citoyenneté, un statut accordé à une personne . . . . .	188
Évolution de la citoyenneté et présences diverses de l'éducation à la citoyenneté . . . . .	191
La forme scolaire, contrainte incontournable, contrainte dépassable ? . . . . .	196
Retours et prolongements sur les relations savoirs/expériences, connaissances/actions . . . . .	201
<b>Chapitre XII. L'éducation à la citoyenneté sous l'éclairage de l'approche par compétences, Philippe Maubant.</b> . . . . .	207
Un débat récurrent entre pédagogues et républicains . . . . .	209
Genèse et évolution d'une belle idée éducative . . . . .	210
L'éducation à la citoyenneté : des savoirs et des compétences en action . . . . .	214
Éducation à la citoyenneté et communauté apprenante . . . . .	219
<b>Chapitre XIII. La fonction politique de l'École au défi des jeunes issus de l'immigration, Constantin Xypas.</b> . . . . .	223
La fonction politique de l'École . . . . .	224
Injustices, humiliations et honte de soi . . . . .	226
Rendre sa crédibilité au message axiologique que délivre l'École . . . . .	230
Modifier le récit national transmis par l'École . . . . .	233
<b>Conclusion.</b> . . . . .	237
<b>Bibliographie</b> . . . . .	245
<b>Index</b> . . . . .	261

## CHAPITRE VI

# L'interculturel métissé au Brésil<sup>1</sup>

---

*Reinaldo Matias Fleuri<sup>2</sup>*

*Quelles sont les caractéristiques de l'interculturel dans un pays où les identités d'âge, de religion, de sexe et de race sont brassées et construisent de nouvelles identités ?*

**L**a globalisation de l'économie, de la technologie et de la communication accélère les interférences et les conflits entre groupes sociaux de cultures différentes. Le Brésil, pays historiquement formé par une société multiethnique et culturellement hybride, doit maintenant faire face à des défis nouveaux. Sur le plan politique, il consiste à promouvoir l'égalité des droits et des chances pour tous les individus et groupes sociaux et, en même temps, à assurer le droit à la différence personnelle et culturelle. Sur le plan social, le défi consiste à favoriser le développement autonome des sujets indivi-

---

1. Ce texte rend compte en partie du projet de recherche « Éducation interculturelle : défis et perspectives de l'identité et de la différence culturelle dans les pratiques éducatives et les mouvements sociaux au Brésil », financé par le CNPq (Brésil), 2000-2004. Traduction d'Eleonora Castelli et révision de Constantin Xypas.

2. Reinaldo Matias Fleuri est coordinateur du « Núcleo Mover-Educação intercultural e movimentos sociais », [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br).

duels ou collectifs tout en construisant des relations de respect et de solidarité. Sur le plan éducatif, le défi consiste à développer l'aptitude des acteurs à gérer les conflits de façon à enrichir l'identité personnelle et culturelle, en construisant des processus de compréhension et de coopération entre les différents groupes sociaux.

La perspective interculturelle de l'éducation reconnaît le caractère multidimensionnel et complexe de l'interaction entre des sujets d'identités culturelles différentes. Elle cherche à développer des conceptions et des stratégies éducatives qui permettent d'aborder les conflits en dépassant les structures socioculturelles productrices de discriminations, d'exclusion ou de soumission entre les groupes sociaux.

Depuis la publication du cursus national brésilien<sup>1</sup>, la pluralité culturelle a été retenue comme thème transversal. Plusieurs développements récents ont donné une grande pertinence sociale et éducationnelle à la reconnaissance de la multiculturalité et de la perspective interculturelle : adaptation du cursus national aux écoles autochtones, reconnaissance des minorités ethniques, inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux dans l'école régulière, reconnaissance du mouvement féministe, valorisation de la culture des enfants issus de milieux défavorisés, enfin, prise en compte des besoins des personnes âgées. En cherchant à développer une perspective interdisciplinaire pour comprendre la dimension hybride et glissante de l'« inter » (-culturel, -ethnique, -communautaire), nous voulons tenter de dégager les questions transversales et les perspectives théoriques et méthodologiques émergentes dans le champ de l'éducation interculturelle et à la citoyenneté au Brésil.

## ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET INTERCULTURALITÉ

Certains définissent l'éducation à la citoyenneté comme « l'enseignement de la politique ayant pour but de donner aux élèves les compétences nécessaires en vue de pouvoir jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens actifs »<sup>2</sup>. Or, même s'il existait un consensus autour d'une

1. Brasil, Ministério da Educação, *Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural e orientação sexual*, 1997.

2. F. Ouellet, « Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté », communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, université de Sherbrooke, 27-28 mai 2003.

telle définition, un enseignement d'éducation à la citoyenneté se heurterait à plusieurs difficultés. La diversité des conceptions sur la nature même de cette discipline est certainement un obstacle important à sa mise en œuvre sur le terrain. Les particularités du contexte socioculturel des différents pays constituent un autre facteur important à prendre en compte lorsqu'on cherche à s'entendre sur les finalités de l'éducation à la citoyenneté. Au Brésil, par exemple, les différents mouvements sociaux mettent en évidence que l'éducation à la citoyenneté ne se définit pas simplement comme l'enseignement de la politique aux élèves. L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans le processus même de démocratisation de l'école et du système scolaire, dans la mesure où celui-ci s'articule organiquement autour de la démocratisation de la société comme un tout. Ce processus ne se réduit pas à la relation enseignants-élèves, mais il englobe les multiples relations entre tous les membres de la communauté scolaire et s'étend à tous les agents et mouvements sociaux au sein de la société.

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté implique la participation active de toutes les couches de la société civile, de manière à construire les conditions collectives qui soutiennent l'égalité des chances et des droits pour les différents groupes sociaux. Pour les institutions scolaires, l'éducation à la citoyenneté implique un changement des structures de relations dans le sens d'une remise en question des dispositifs de hiérarchisation générateurs de privilèges et d'exclusion. Un tel changement demande la participation active de tous les sujets et concerne toutes les activités éducatives. Il ne s'agit pas seulement de former les enseignants pour qu'ils enseignent à leurs élèves les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Il faut en outre former *tout* le personnel de l'école – la direction, le personnel administratif, les parents d'élèves, les représentants des organisations locales, ainsi que les maîtres et leurs élèves – pour qu'ils construisent et mettent en œuvre dans leur quotidien des dispositifs qui nourrissent des actions de solidarité, de critique et de créativité sociale. Paulo Freire<sup>1</sup> est l'éducateur qui a formulé le plus clairement cette perspective éducationnelle. En effet, pour cet auteur, l'éducation, au sens fort, va au-delà de la transmission

---

1. Par son œuvre et son engagement politique, Paulo Freire (1921-1997) a significativement contribué à la valorisation de la dimension politique de l'éducation. Il a également formulé les bases d'une épistémologie des relations éducatives basée sur le dialogue, la coopération et la praxis sociale. Sur le mouvement éducatif inspiré par son œuvre, contacter l'Institut Paulo Freire (<http://www.paulofreire.org>).



d'un savoir d'un sujet à un autre, au-delà même de l'autodidaxie. Paulo Freire conçoit l'éducation comme un processus relationnel entre des sujets qui *décident* de faire face aux défis qui émergent dans leur propre pratique sociale, de les comprendre et de les résoudre : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque tout seul : les personnes *s'entre-éduquent*, médiatisées par le monde »<sup>1</sup>.

Lorsqu'il met en évidence l'indispensable relation entre les sujets et les contextes socioculturels qui servent de médiateurs et soutiennent ces relations, Paulo Freire souligne que l'éducation ne se réduit pas aux processus individuels d'apprentissage. Au-delà des changements de comportement individuels, l'éducation est constituée par des processus de changements contextuels, appelés par Gregory Bateson apprentissage de deuxième niveau<sup>2</sup>. Cela signifie que le processus éducatif consiste en un changement de *contexte* qui, construit par les sujets eux-mêmes, met en évidence les significations de leurs actes et de leurs relations. Ce processus de *deutero-apprentissage* rend possible le développement de *contextes éducatifs* qui permettent l'articulation des différents contextes subjectifs, sociaux et culturels, au regard des relations développées entre les sujets. Le processus éducatif se développe, ainsi, au fur et à mesure que les sujets forment leur identité et construisent autonomie de jugement et conscience critique dans une relation de réciprocité (coopérative et conflictuelle) avec les autres sujets, en créant, en soutenant et en modifiant des contextes signifiants qui se croisent dynamiquement avec d'autres contextes plus larges, historiques, sociaux et écologiques.

Dans cette perspective, il est déjà possible de comprendre – à partir et au-delà de Paulo Freire – que les personnes s'éduquent dans une relation, médiatisée par le monde, en même temps que leurs mondes respectifs culturels et sociaux se transforment, médiatisés par les propres personnes avec qui se fait le rapport.

La compréhension des processus et des contextes éducatifs qui rendent possible l'articulation entre différents contextes culturels est basée sur la conception de l'esprit (*mind*) formulée par Bateson<sup>3</sup>. Selon cet auteur, le processus éducatif consiste à développer le système mental composé de multiples éléments, dont l'interaction est mise en

1. P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1975, p. 79.

2. G. Bateson, *Mente e natureza. A unidade necessária*, 1986, pp. 319-328.

3. *Ibid.*, pp. 99-100.

œuvre grâce à des différences qui, activées par de l'énergie collatérale, engendrent des versions codifiées circulant dans des chaînes de détermination complexes, et s'articulent dans une *hiérarchie de types logiques* inhérente au processus même de transformation.

Une telle conception de l'éducation a pour corollaire la nécessité de donner une nouvelle signification à la fonction d'éducateur. Si le processus éducatif consiste à créer et à développer des *contextes* éducatifs, au lieu simplement de rendre possibles la transmission et l'assimilation disciplinaires d'informations spécialisées, l'éducateur doit proposer des stimulants (énergie collatérale) qui activent les différences entre les sujets et leurs contextes (histoires, cultures, organisations sociales...), de manière à entraîner l'élaboration et la circulation d'informations qui s'articulent en différents niveaux d'organisation (que ce soit dans le domaine subjectif, intersubjectif et collectif, ou à des niveaux logiques différents). En ce sens, l'éducateur se doit d'être particulièrement attentif aux relations et aux contextes qui se créent tout au long du processus, de manière à apporter une contribution dans l'explicitation et l'élaboration des sens (perception, signification et direction) que les sujets en relation construisent et déconstruisent. Dans cette perspective, *cursum* et *plan didactique* auront une fonction « écologique » plus que logique : leur tâche ne sera pas seulement de créer les contours théoriques nécessaires pour la transmission hiérarchique et progressive d'informations ; elle consistera aussi à prévoir et à préparer des recours capables de mettre en œuvre et de faire circuler les informations qui permettront aux sujets de s'auto-organiser dans une relation de réciprocité et en interaction avec l'environnement.

C'est dans une telle conception de l'éducation en tant que rapport entre sujets médiatisés par leurs propres contextes socioculturels et, en même temps, en tant que rapport entre des contextes socioculturels médiatisés par les relations interpersonnelles, que se réalise, à notre avis, la perspective interculturelle de l'éducation à la citoyenneté.

Au-delà de la polysémie et de l'évidente diversité des théories concernant le multiculturalisme et l'interculturalisme, le débat est mobilisé par le défi qui consiste à créer des contextes éducatifs et socioculturels permettant de respecter les différences et, en même temps, de *les intégrer dans une unité qui ne les annule pas, mais qui active le potentiel créatif et vital de la connexion entre les différents*

*agents et entre leurs contextes respectifs*. Cela vaut, en effet, pour les différences ethniques et culturelles, de genres et de générations, qui doivent être accueillies par l'école et par la société, au même titre que la distinction entre les peuples doit être prise en compte dans les équilibres internationaux<sup>1</sup>.

Ainsi, à partir des années cinquante, les mouvements d'éducation populaire développés au Brésil ont-ils contribué à la reconnaissance et à la valorisation des cultures des différents groupes *subalternes* et exclus. Au début des années soixante, dans le flot des grandes mobilisations urbaines et paysannes, on a vu apparaître plusieurs travaux dans le champ de l'éducation valorisant la culture populaire.

Des initiatives comme les Centres Populaires de Culture (CPC), le Mouvement pour l'Éducation de Base (MEB), le Mouvement pour la Culture Populaire (MCP), le mouvement « *De pé no chão também se aprende a ler* » (« On peut apprendre à lire les pieds nus »), portés par des intellectuels, par des étudiants, par certaines fractions de l'Église, ont alors mobilisé la société civile. La démarche de Paulo Freire consistait, elle aussi, à fonder l'éducation des adultes sur leur propre culture. Après le coup d'État de 1964, les mouvements sociaux et culturels ont été soumis à une stricte procédure de contrôle et de censure, ce qui a facilité à la fois l'homogénéisation et l'aliénation culturelles.

À la fin des années soixante-dix, l'isolement, la méfiance, le silence, c'est-à-dire les éléments constitutifs de la culture de la peur, ont commencé à se réduire. Sont alors apparus des mouvements de base, s'appuyant principalement sur les associations d'habitants de quartiers, sur les communautés ecclésiales de base (CEB) et sur les nouveaux mouvements syndicalistes. Les luttes sociales à finalité économique et politique se sont organisées à partir des mouvements ouvriers et syndicaux, à partir des mouvements de quartiers, à partir des mouvements liés d'une part à la consommation, et d'autre part à la question agraire. Au même moment, on a vu naître de nouveaux mouvements sociaux qui, de manière transversale, par rapport aux luttes sur le plan politique et économique, se sont organisés autour de la reconnaissance de leurs identités ethniques (les Indiens et les Noirs), des genres (les femmes, les homosexuels), des générations

---

1. C. S. Terranova, *Pedagogia interculturale : concetti, problemi, proposte*, 1997, p. 13.

(les « enfants de la rue », les personnes du troisième âge), des différences physiques et mentales (mouvements pour la reconnaissance et l'inclusion sociale des sourds, des aveugles, etc.)<sup>1</sup>.

Dans le contexte de l'éducation populaire, l'éducation à la citoyenneté nécessite la création de processus permettant l'accueil et la participation active dans la vie de l'école et de la société des sujets considérés non seulement comme des individus, mais aussi comme des identités collectives. L'école est ainsi interpellée et il lui est dès lors demandé d'incorporer de façon dynamique les histoires, les productions culturelles et les actions sociales des communautés. Elle est aussi appelée à ce travail à travers les différents modes de construction identitaire qui se croisent, entrent en conflit et se modifient de manière continue et mutuelle dans ces différentes histoires. Dans ce contexte, si l'école souhaite assurer sa mission d'accueil de tous en dépit des différences, elle doit se départir de la prétention homogénéisante, fondée sur la croyance implicite que tous les élèves ont, au niveau socioculturel, un même point de départ, suivent un même cheminement pédagogique et devraient, de la sorte, arriver également au même point de sortie du système. L'école interculturelle fonctionne comme un espace où se croisent différents parcours historiques et où sont mis en œuvre différents objectifs et différentes procédures d'identification socioculturelle.

L'éducation à la citoyenneté présuppose, en effet, la compréhension de la complexité de sens et celle de l'ambivalence des rapports entre groupes et entre sujets, à la base desquels se trouvent des préoccupations identitaires qui se déclinent en termes d'appartenance à des ethnies, à des générations, à des genres et à des mouvements sociaux.

## INTERCULTURALITÉ ET IDENTITÉS ETHNIQUES

---

Avant de reconnaître la diversité culturelle des sujets qui dialoguent dans le contexte éducatif, il faut savoir que les facteurs constitutifs de leurs identités sociales ne sont pas caractérisés par une stabilité et

---

1. R. Fleuri, « Desafios à educação intercultural no Brasil », 2001.

une fixité naturelles. Les identités culturelles – les aspects de nos identités qui proviennent de l'appartenance à des cultures ethniques, raciales, linguistiques, religieuses, nationales – subissent en effet d'incessants déplacements par intermittences. Selon Hall<sup>1</sup>, les sociétés modernes n'ont pas de noyau d'identité fixe, cohérent et stable. Les sociétés modernes, estime Laclau, n'ont pas de centre, ni de principe organisateur unique et ne se développent pas conformément au déroulement d'une seule *cause* ou *loi*, dans la mesure où elles sont caractérisées par la différence, c'est-à-dire qu'elles subissent différentes divisions et antagonismes sociaux qui produisent un grand nombre d'identités<sup>2</sup>.

Dans ce sens, qu'est-ce que signifie être brésilien, « nordestin » ou « sudiste »<sup>3</sup>, blanc, noir, indien, homme ou femme, enfant ou ancien, paysan sans terre ou étudiant, ouvrier ou membre de la classe moyenne ? Chacune de ces identités prend des significations spécifiques selon les sujets, les relations sociales et les contextes historiques dans lesquels elles se trouvent. En allant plus loin encore, on peut affirmer que chaque identité est hybride, glissante, et permet la coexistence d'identités contraires.

Toujours selon Stuart Hall, « le sujet qui se vivait préalablement comme ayant une identité unifiée et stable devient fragmenté ; il n'est pas constitué d'une seule, mais de plusieurs identités, quelquefois contradictoires ou non résolues »<sup>4</sup>. Ainsi, l'identité, telle qu'elle est historiquement définie, se forme et se transforme continuellement dans l'interaction avec nos groupes d'appartenance, nos groupes de référence et les systèmes culturels qui nous entourent. Dans la mesure où les systèmes de signification et de représentation culturelle se multiplient, nous sommes confrontés à une diversité déconcertante et changeante d'identités possibles, auxquelles nous pourrions nous identifier – au moins temporairement.

Face à une situation qui mettrait en jeu plusieurs identités possibles, quelles en seraient les conséquences ? Hall cite en exemple l'affaire d'un juge noir accusé d'avoir harcelé sexuellement une femme

1. S. Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 1999, p. 16.

2. Rapporté par S. Hall, *op. cit.*, p. 17.

3. Pauvre habitant du Nordeste brésilien dominé par les grands propriétaires terriens ; habitant du Sud riche et développé.

4. S. Hall, *op. cit.*, pp. 12-13.

blanche, son employée. Cette affaire a mis en évidence plusieurs possibilités d'identifications. Quelques Noirs ont soutenu le harceleur, se fondant ainsi sur la solidarité raciale ; d'autres s'y sont opposés. Les femmes noires restaient indécises à propos de l'identité qu'elles allaient faire prévaloir : leur identité en tant que Noires ou en tant que femmes ? Les hommes blancs, eux aussi, étaient embarrassés et cela selon que le problème était vu sous l'angle du racisme ou sous celui du sexisme. Les femmes blanches, à leur tour, étaient divisées, selon qu'elles s'opposaient au féminisme ou qu'elles le soutenaient au contraire. En outre, aux fragmentations identitaires, s'ajoutait la question de la classe sociale, puisqu'il s'agissait d'un problème mettant aux prises un membre de l'élite et une employée subalterne.

Dans ce jeu d'identités face à une situation donnée, Hall souligne les éléments suivants : les identités sont contradictoires, s'entrecroisent et se déplacent ; les contradictions existent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'individu (dans la société). Aucune identité particulière (de classe, de genre, de race, etc.) ne peut englober les différentes identités. Il existe des identifications rivales et changeantes d'où émergent de nouvelles identités ; celles-ci trouvent leur origine dans des mouvements sociaux nouveaux tels que le féminisme, les luttes noires, les mouvements de libération nationale, les mouvements pacifistes et écologiques, etc.<sup>1</sup>

Lorsque les différences culturelles sont considérées dans une perspective stéréotypée, on ne met en évidence que les manifestations externes et particulières des phénomènes culturels. On ne valorise pas suffisamment les sujets sociaux qui produisent ces manifestations culturelles, ou alors on n'arrive pas à comprendre la densité, la dynamique et la complexité des significations qu'ils présentent. En effet, les relations entre deux cultures différentes sont, le plus souvent, considérées selon une logique binaire (indien *vs* homme blanc, centre *vs* périphérie, dominant *vs* dominé, Sud *vs* Nord, homme *vs* femme, normal *vs* anormal...), ce qui ne permet pas de comprendre la complexité des agents, ni la réciprocité des relations, ni la pluralité et la variabilité des significations produites dans ces relations.

Les critiques formulées à l'encontre de l'interculturalité prennent fréquemment des allures réductrices et immobilisantes. Le concept

---

1. *Ibid.*, pp. 20-21.

de *domination culturelle*, par exemple, situé dans une logique binaire, peut faire croire que les significations produites par un sujet social sont déterminées de façon unidirectionnelle par la référence culturelle à un autre sujet. Cette idée peut renforcer le processus d'assujettissement dans la mesure où, en mettant l'accent sur l'action unidirectionnelle d'un sujet sur l'autre, elle masque l'aspect hybride des identités, l'ambivalence et la réciprocité des relations sociales, ainsi que la capacité de création des différents sujets sociaux<sup>1</sup>.

Cette question est également abordée par Juarez Tarcisio Dayrell<sup>2</sup>. L'auteur essaie de répondre à la question « Qu'est-ce qu'être jeune ? » à partir d'une recherche ethnographique centrée sur la vie de jeunes qui participent à des groupes de *rap* et de *funk*, en cherchant à les comprendre dans leur totalité de sujets sociaux.

Les trajectoires de vie de João et de Flavinho, les deux sujets principaux de l'investigation, ainsi que les histoires d'autres jeunes qui font l'objet de la recherche, mettent à mal les représentations de la jeunesse telles qu'elles prédominent aujourd'hui dans notre culture. Selon une première représentation, la jeunesse est perçue comme une *phase de transition*, de préparation pour l'avenir. Or, pour ces jeunes, le temps de la jeunesse est vécu ici et maintenant, dans un présent immédiat, vécu comme offrant divertissement, plaisir, rencontres et échanges affectifs, mais aussi angoisse et incertitude face à la lutte pour la survie quotidienne. Selon une deuxième représentation, la jeunesse est le moment d'*éloignement de la famille*. Or, les conflits familiaux vécus par ces jeunes n'ont pas mis en cause la famille en tant qu'espace central de relations et d'expériences structurantes. Bien au contraire, les relations familiales constituent un filtre à travers lequel ils comprennent le monde social et s'y intègrent. La troisième représentation mise à mal est celle de la jeunesse en tant que *moment de crise*. Or, on ne constate pas de crise dans les cas étudiés, même pas de conflits typiquement attribués aux adolescents. La crise apparaît lors du passage à la vie adulte. Pour ces jeunes, être

1. M.I.P. de Souza & R.M. Fleuri, « Entre limites e limiars de culturas : educação na perspectiva intercultural », 2003, pp. 53-84.

2. J. T. Dayrell, « Le jeune en tant que sujet social », communication présentée lors de la 25<sup>e</sup> Réunion Annuelle de l'ANPEd, en 2002. Nous reprenons ici le débat des travaux que nous avons déjà analysés de façon plus détaillée in R.M. Fleuri, S.M. Bitencourt et L.V. Schucman, « A Questão da diferença na educação : para além da diversidade », 2002, texte disponible sur la page web de l'ANPEd <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>.

adulte signifie être obligé de travailler pour subvenir aux besoins de sa famille et en même temps gagner peu dans la réalité brésilienne du travail subalterne. Être adulte revient à signifier une diminution des espaces et des temps des rencontres, de la joie et des émotions vécues dans le temps de la jeunesse. Enfin, la trajectoire de ces jeunes met à mal la *vision romantique* de la jeunesse. Pour les *rappers* et les *funkers*, la jeunesse est à la fois un moment de difficultés concrètes liées à la survie au quotidien et un moment de tension vis-à-vis des institutions, notamment vis-à-vis du travail et de l'école. La réalité brésilienne du travail salarié est très précaire, et l'école n'arrive ni à comprendre les intérêts, ni à répondre aux besoins de ces jeunes.

João, un *rappeur* noir de 22 ans, exclu du collège en sixième, se souvient de l'école comme d'un espace d'ennui et comme une perte de temps. Pourtant, le diplôme lui manque dans la compétition pour l'emploi. Et il se souvient avec ressentiment de ses trois échecs scolaires et de l'image de mauvais élève qui lui collait à la peau, et qui revenait sans cesse à la moindre escarmouche avec les professeurs. Flavinho, *funker* blanc âgé de 19 ans, est en troisième année du collège dans un établissement public. Mais l'école n'arrive pas à l'intéresser et ne se montre pas sensible à la réalité vécue par les élèves en dehors de ses murs. Flavinho dit qu'« il y a beaucoup de *funkers* à l'école, mais les professeurs ne savent même pas que tous les élèves aiment le *funk*... En ce qui me concerne, aucun professeur ne sait que j'écris des chansons, même pas la prof de portugais... »<sup>1</sup>.

Il s'ensuit que si l'école veut accueillir et développer le potentiel et la richesse des élaborations culturelles de ses élèves, elle doit tenir compte de la complexité et de la dynamique des sens produits par eux. L'école doit s'intéresser aux processus de construction identitaire des jeunes et des enfants qui lui sont confiés. C'est une façon de développer à la fois leur potentiel et leur participation active en tant que citoyens dans la vie de l'école et de la société.

La difficulté que l'école rencontre à accueillir et à comprendre les diverses expériences culturelles des élèves est analysée, dans une perspective ethnique et culturelle, par Gilberto Ferreira da Silva<sup>2</sup> dans son étude « Interculturalité et éducation de jeunes : processus

1. J. T. Dayrell, *ibid.*

2. G. F. da Silva, « Interculturalidade e educação de jovens : processos identitários no espaço urbano popular », communication présentée lors de la 25<sup>e</sup> Réunion Annuelle de l'ANPEd, en 2002.



identitaires dans l'espace urbain populaire ». En examinant le réseau des écoles publiques de Porto Alegre, Gilberto da Silva indique que les élèves accusent l'école d'être un territoire plus propice à des situations discriminatoires que l'espace de la rue, du travail, ou même de la communauté d'origine. L'école constitue un territoire de confrontations où les différences sont caractérisées par des aspects visibles comme les handicaps, les vêtements (indiquant l'appartenance à une certaine classe sociale), les pratiques religieuses, le sexe et la couleur de la peau. Les élèves et les professeurs qui font l'expérience de ces conflits proposent des solutions en termes de sanctions ou tiennent des discours moralisateurs, sans vraiment chercher une compréhension du sens. Et l'auteur de proposer comme réponse aux conflits la démarche interculturelle consistant à instaurer des espaces alternatifs producteurs d'autres formes d'identités, caractérisées par la rencontre de l'autre, par le dialogue, par la fluidité, par l'interaction et par l'accueil du différent.

### *RE-SIGNIFICATION DE SYMBOLES ETHNIQUES DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ*

---

Le débat sur les processus alternatifs de construction identitaire est repris de façon originale par Nilma Lino Gomes dans une étude sur la signification sociale des cheveux et du corps dans le cas des élèves noirs au Brésil. L'auteur essaie de comprendre le sens qui leur est attribué à la fois par l'école et par les sujets noirs interviewés<sup>1</sup>.

Nilma Gomes constate que les modèles d'esthétique corporelle développés historiquement par les Noirs au Brésil ont été l'objet de stéréotypes et de représentations négatives, renforcés en grande partie par l'école. Elle démontre que la dimension symbolique construite historiquement sur les aspects visibles du corps noir comme les cheveux et la peau, en constituant un modèle canonique de beauté et de laideur qui stigmatise les Noirs encore de nos jours, a servi à justi-

---

1. N. L. Gomes, « Trajectoires scolaires, corps noir et cheveux crépus : reproduction de stéréotypes et/ou re-signification culturelle ? », communication présentée lors de la 25<sup>e</sup> Réunion Annuelle de l'ANPEd, en 2002.

fier leur assujettissement et à masquer des intentions de domination économique et politique.

Or, les mères noires qui coiffent leurs filles en employant une grande variété de tresses, de rubans et autres ornements colorés, cherchent à la fois à rompre avec le stéréotype du « Noir décoiffé et sale » et, en même temps, elles affirment l'existence d'un style spécifique de coiffure et de parure revendiqué comme constituant de l'identité noire. En effet, la manière de se faire couper les cheveux, de se les faire lisser, ou raser... va bien au-delà d'un simple changement d'esthétique ; la coiffure indique aussi la manière dont les personnes se voient et se sentent vues par l'autre ; quelquefois même, elle indique un style politique et un mode de vie.

La recherche de Nilma Gomes indique que la signification et les symboles de la culture n'ont pas de fixité ; les mêmes signes peuvent être réappropriés, traduits et lus d'une autre manière, dans une stratégie visant à travailler la *différence dans la différence*, comme le suggère Joan Scott<sup>1</sup>. Une identité se constitue de manière dynamique et fluide, polysémique et relationnelle. Ainsi Nilma Gomes estime-t-elle que chaque personne noire réagit d'une façon particulière face aux préjugés, conformément à son processus personnel de subjectivation et de socialisation, et peut nourrir des relations qui accentuent ou, au contraire, diminuent les préjugés.

## AU-DELÀ DES MODÈLES DE NORMALITÉ

Proposer une éducation interculturelle sans prendre en considération le *genre* comme catégorie expliquant les relations sociales établies, c'est oublier que la première distinction sociale est relative au sexe des sujets. Cependant, le genre n'est pas nécessairement ce qu'on perçoit de prime abord comme masculin et féminin. L'un des problèmes de la définition du concept de genre résulte de la vision occidentale selon laquelle le sexe biologique correspond au genre social. Or, d'après Miriam Pillar Grossi, « le sexe est une catégorie qui illustre la différence biologique entre les hommes et les femmes ;

1. J. W. Scott, « Deconstructing equality versus difference : or the uses of poststructuralist theory for feminism », 1999.

le genre est un concept qui correspond à la construction culturelle des attributs de masculinité et de féminité (que l'on appelle aussi rôles sexuels) ; le genre est une catégorie qui sert à indiquer la place de l'individu à l'intérieur d'une culture »<sup>1</sup>.

Et à Margaret Mead de remarquer que la culture sexuelle crée un stéréotype qui, depuis l'enfance, sépare les individus qui doivent agir de façon masculine ou féminine selon la culture dans laquelle ils sont insérés<sup>2</sup>. Cette « naturalisation », ou plutôt, cette « normalisation » des relations de genre est problématisée par Nilton Poletto Pimentel<sup>3</sup>. L'auteur affirme que c'est au XIX<sup>e</sup> siècle que l'on a entrepris de définir à partir de critères biologiques les caractéristiques fondamentales de la masculinité et de la féminité « normales », et de classer les différentes pratiques sexuelles afin de produire une hiérarchie permettant de distinguer l'anormal du normal. De cette classification a émergé la division rigide entre homosexuel et hétérosexuel. Or, une telle classification dichotomique doit être problématisée car, comme l'a affirmé Britzman<sup>4</sup>, aucune identité sexuelle n'existe sans négociation et reconstruction, l'identité sexuelle étant fondamentalement instable et évolutive. Dans l'esprit d'une éducation d'ouverture vers l'inattendu, il est donc possible et souhaitable de déconstruire peu à peu le discours hétérosexuel dominant au sujet de l'homosexualité.

Dans le même ordre d'idées, Nilton Pimentel préfère parler d'« homoérotisme », en lieu et place d'homosexualité, afin de mettre en évidence la dimension amoureuse et affective dans la constitution de l'identité homosexuelle. Il met en cause les modèles de normalité d'après lesquels sont considérées – et discriminées – les différentes pratiques et les diverses options sexuelles. Il valorise les mouvements sociaux qui, en passant par l'école, contribuent à déconstruire les discours hégémoniques et à réserver une place pour l'expression des différences. Il apporte ainsi une importante contribution au débat concernant cette question toujours présente, mais peu étudiée, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

1. M. P. Grossi, « Identidade de gênero e sexualidade », 1998, p. 15.

2. M. Mead, *Sexo e temperamento*, [1950] 1969.

3. N. P. Pimentel, « Jeunes homosexuels, sida et éducation : de la fabrication politique de vulnérabilité à l'école », 2002.

4. D. Britzman, « O que é essa coisa chamada amor : identidade homossexual, educação e currículo », 1996, p. 74.

Lorsque les mouvements féministes ont commencé à s'approprier le concept de genre, ils ont simultanément soulevé des questions concernant la pauvreté, la santé, l'éducation, la démocratie, etc. Dorénavant, la problématique du genre n'est plus seulement une affaire de femmes ; elle concerne toute la société en tant que dimension fondamentale de la citoyenneté.

## HYBRIDITÉ, FLUIDITÉ, POLYSÉMIE

Au-delà d'une compréhension rigide, hiérarchisante, disciplinaire, voire normalisante de la diversité culturelle, émerge le domaine hybride, fluide, polysémique et, en même temps, tragique et prometteur de la *différence* qui se constitue dans les « entre-lieux » et dans les « entre-regards » des individus et des identités socioculturelles.

Par opposition aux mécanismes d'assujettissement, qui se constituent en fonction de la *normalité*<sup>1</sup> et de la *diversité*, émerge la politique d'acceptation de la *différence*. Selon Skliar, la différence se constitue par l'auto-affirmation de l'Autre qui résiste à la violence physique et symbolique des processus de colonisation. L'irruption – inattendue – de *l'être-autre-qui-est-irréductible-dans-son-altérité* crée un éloignement, une mise en perspective, un entre-lieu, un troisième espace<sup>2</sup>, qui suscitent de nombreuses possibilités d'interprétations et, en même temps, permettent une prise de position nuancée. L'irruption de l'Autre produit un interstice entre l'annonciation et la dénonciation, caractérisant l'espace d'énonciation de sens nouveaux, multiples, fluides, ambivalents.

La reconnaissance de l'Autre à partir des processus complexes qui constituent sa subjectivité permet de le comprendre dans son altérité. C'est ce que propose Alessandra de Oliveira en ce qui concerne l'enfance. L'auteur défend l'idée selon laquelle il faut voir et entendre les enfants à partir de ce qu'ils sont, dans leur altérité et positivité. Reconnaître l'altérité de l'enfance, c'est accueillir sa différence par rapport au monde des adultes. Le regard de l'enfant inter-

1. M. Foucault, *Vigiar e Punir*, 1977.

2. H. Bhabha, *O local da cultura*, 1998.

pelle et interroge le regard des adultes, en dévoilant de multiples langages et en révélant des réalités sociales perceptibles uniquement du point de vue des enfants. Reconnaître la différence dans l'autre – l'enfant – exige donc un nouveau regard sur les pratiques d'éducation capable d'accueillir l'inattendu par le biais du langage et des relations que les enfants établissent entre eux-mêmes et avec les adultes<sup>1</sup>.

En ce sens, on peut dire que l'image de l'enfant et de l'enfance ne pourrait être comprise qu'à partir de la rencontre avec des enfants et des enfances spécifiques, en rupture avec une vision essentialiste qui croit savoir, de manière générale, ce que sont et ce que doivent être l'enfant et l'enfance.

Ce regard nous met ainsi en face de la différence, de l'inconnu dont on ne peut pas se rendre maître, de l'Autre qui peut seulement être connu dans sa spécificité différenciatrice, qui ne peut être réduit à ce que l'on pense ou à ce que l'on veut qu'il soit. Il ne s'agit pas de l'assimiler en excluant sa différence. L'Autre n'est pas seulement celui avec qui nous entretenons des rapports sociaux, mais aussi l'Autre qui habite en nous. Aussi sommes-nous invités à vivre nos propres modèles culturels comme s'il y en avait beaucoup d'autres possibles, gardant notre esprit ouvert à l'aventure de la rencontre avec l'altérité. C'est dans cette perspective interculturelle que l'éducation à la citoyenneté est interpellée pour reconnaître et pour développer le potentiel des relations entre des êtres humains culturellement différents.

---

1. A. M. R. de Oliveira, « Entender o outro exige mais, quando o outro é uma criança », 2002.