



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Chaire UNESCO
« Mémoire, Cultures et
Interculturalité »
(France)

ÉTUDES INTERCULTURELLES

Revue d'analyse publiée par la Chaire Unesco de l'Université catholique de Lyon



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

« Le développement des compétences interculturelles : de l'éducation au management » (Lyon, 11 juin 2014)

- Le développement des compétences interculturelles dans le champ de l'éducation
- Le développement des compétences interculturelles dans le champ du management
- Débats
- Présentation de la Chaire

9/2015

1. *Toute culture a une dignité et une valeur qui doivent être respectées et sauvegardées.*
2. *Tout peuple a le droit et le devoir de développer sa culture.*
3. *Dans leur variété féconde, leur diversité et l'influence réciproque qu'elles exercent les unes sur les autres, toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité.*

Article 1^{er} de Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale
(UNESCO, 4 novembre 1966)



** Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cette Revue ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'Unesco et n'engagent pas l'Organisation.*

Par ailleurs, nous tenons à rappeler que toutes les activités de notre Chaire s'inscrivent résolument dans les lignes directrices et le mandat même de l'Unesco. A ce titre, tout en visant l'excellence, les activités de la Chaire doivent consister à œuvrer pour le rapprochement des civilisations, le dialogue des cultures, l'amitié et le respect mutuel entre les peuples et les nations. Il s'agit là d'une exigence fondamentale. Autrement dit, nos activités, notamment de recherche, doivent avoir une finalité pratique, conformément à ce qui précède.



COMITÉ DE RÉDACTION

DIRECTEUR DE LA RÉDACTION

Pascale BOUCAUD, *Professeur*

Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »

Université catholique de Lyon (UCLY)

COORDINATEUR SCIENTIFIQUE

Roger Koussetogue KOUDÉ, *Maître de conférences*

Vice-Doyen de la Faculté de Droit, Sciences économiques et sociales

Université catholique de Lyon (UCLY)

MEMBRES

Jean-Luc CHABOT, *Professeur Emérite*

Université Pierre Mendès-France, Grenoble 2

Olivier FERRANDO, *Chargé d'enseignement*

Institut des droits de l'homme (IDHL-UCLY)

Directeur de l'Institut Français d'Etudes sur l'Asie-Centrale (IFEAC)

Bichkek - Kirghizstan

Claudine FRÉCHET, *Professeur*

Doyen de la faculté des Lettres

Université catholique de Lyon (UCLY)

Marc OLLIVIER, *Maître de conférences*

Doyen de la Faculté de Droit, Sciences économiques et sociales

Université catholique de Lyon (UCLY)

Dany RONDEAU, *Professeure*

Université du Québec à Rimouski (Canada)

Joseph YACOUB, *Professeur Honoraire*

Premier Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »

Université catholique de Lyon (UCLY)



SOMMAIRE	p. 5
OUVERTURE DES TRAVAUX	p. 7
Suzy HALIMI	
Commission nationale française pour l'UNESCO	
Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle	p. 9
Pierre GIRE	
Direction de la Recherche	
Université catholique de Lyon (UCLY).....	p. 13
Pascale BOUCAUD	
Chaire UNESCO « <i>Mémoire, Cultures et Interculturalité</i> »	
Université catholique de Lyon (UCLY)	p. 17
PREMIERE PARTIE	
Le développement des compétences interculturelles dans le champ de l'éducation	
	p. 21
Pierre GIRE	
Les enjeux du « vivre-ensemble »	p. 23
Olivier FERRANDO	
La Gestion de la diversité ethnolinguistique dans le système éducatif des républiques d'Asie Centrale	
	p. 29
Cristina COGGI & Paola RICCHIARDI	
Mise en œuvre de pratiques innovantes en contexte multiculturel dans la formation des enseignants	
	p. 49
Laura YEREKESHEVA	
Intercultural, Cultural and National : Towards the History Writing in Kazakhstan	
	p. 63
DEUXIEME PARTIE	
Le développement des compétences interculturelles dans le champ du management	
	p. 73
Sandra FAGBOHOUN	
Le développement des compétences interculturelles :	
Un enjeu individuel et collectif	p. 75

Michel YOUNES	
La gestion de la diversité en entreprise :	
Présentation d'une expérience	p. 87
DEBATS	p. 97
Pascale BOUCAUD	
Les mineurs isolés étrangers dans un contexte de mondialisation	p. 99
LES AUTEURS	p. 115
PRESENTATION DE LA CHAIRE	p. 119



OUVERTURE DES TRAVAUX

◆◆◆◆

Suzy HALIMI, Professeur
Présidente Honoraire de la Sorbonne Nouvelle - Université Paris 3
Vice-Présidente de la Commission Nationale Française pour l'UNESCO

Mesdames, Messieurs,
Chers collègues et amis,

C'est pour moi un honneur et un plaisir de me trouver parmi vous à l'ouverture de ce Colloque international, et je remercie les organisateurs, notamment Pascale Boucaud et Roger Koudé pour leur invitation.

Permettez-moi de saluer d'abord les très fidèles soutiens de la Chaire UNESCO présents aujourd'hui, le Professeur Gire que j'ai eu l'occasion de rencontrer et d'écouter lors de colloques précédents, ceux qui viennent de diverses institutions d'enseignement supérieur de Lyon, les représentants des collectivités territoriales présents parmi nous, vous tous partenaires de la Chaire, qui venez de plus loin - Italie, Turquie, Tunisie, Québec, Kazakhstan, Kirghistan, et pardon si j'en oublie - pour partager avec nous vos réflexions, vos expériences ; vous tous enfin, collègues et étudiants qui nous faites l'amitié d'assister à cette nouvelle manifestation organisée par la Chaire UNESCO intitulée « *Mémoires, Cultures, et Interculturalité* », une des chaires les plus actives et les plus brillantes de notre réseau français. Je voudrais rendre ici hommage à l'excellent travail effectué par cette chaire, pilotée d'abord par le Professeur Yacoub et reprise depuis par le Professeur Pascale Boucaud, avec la même efficacité et la même gentillesse.

Nouvelle manifestation, disais-je, car conférence après conférence, séminaire après séminaire, colloque après colloque, la Chaire explore minutieusement, méthodiquement les divers aspects, les multiples enjeux du dialogue interculturel, sans éluder les points sensibles, toujours traités avec un souci constant d'objectivité et de rigueur scientifiques. Je citerai, entre autres et pour m'en tenir aux activités les plus récentes : « *Les minorités et la question ethnique* », « *L'humanitaire à l'épreuve des cultures* », « *De la justice pénale internationale à la justice restauratrice ; l'impact du culturel* ». Aujourd'hui, point d'orgue de ce cheminement, « *Le développement des compétences interculturelles, de l'éducation au management* ».

Colloque important, thème difficile, car s'il existe bien dans tous les pays, à notre époque de mondialisation une réelle volonté, un consensus social et politique pour créer des sociétés culturellement diversifiées mais inclusives, les méthodes à mettre en œuvre pour y parvenir restent floues. C'est le champ que se propose d'explorer ce colloque : quelles sont les compétences interculturelles qu'il convient de développer dans le système éducatif mais aussi dans les autres lieux de

socialisation - familles, lieux de travail, associations, vie culturelle, etc. - pour relever le défi du vivre ensemble, dont le Professeur Gire va analyser les enjeux ? Faut-il reformuler les *curricula* matière par matière ? Il existe un institut de l'UNESCO, le Bureau International d'Education situé à Genève, qui est un « centre d'excellence » pour les *curricula*, qui pourrait se saisir de ce problème. Comment gérer la diversité linguistique inséparable de la diversité culturelle ? Comment utiliser les outils numériques, les réseaux sociaux si familiers aux jeunes d'aujourd'hui, à travers lesquels ils nouent des contacts avec d'autres jeunes du monde entier ? Vous allez sans doute répondre à ces questions au fil de la journée, en y apportant des exemples de bonnes pratiques. La revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques, qui soulève ces questions dans un de ses récents numéros (septembre 2013), cite le cas de la Norvège qui projette de mettre au point un « glossaire interculturel » pour faciliter la compréhension et le bon usage de concepts clés de l'interculturalité comme « démocratie », « tolérance », « citoyenneté », « valeurs universelles » etc. ; des mots qui rendent souvent difficile le dialogue interculturel, car ils sont perçus différemment selon les pays, les époques et même d'un individu à l'autre : projet très intéressant dont il conviendra de suivre le développement.

Cet après-midi, nous entendrons une communication qui rappellera que l'acquisition des compétences interculturelles est un enjeu individuel **et** collectif. C'est là que votre Colloque rejoint la problématique des « villes apprenantes » que l'UNESCO est en train de promouvoir, sous la houlette de son Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie, situé à Hambourg, et de son Directeur, le Professeur Arne Carlsen. Une conférence internationale s'est tenue sur ce thème à Beijing en octobre 2013. Plus de cinq cents représentants de collectivités locales de par le monde y ont participé.

Qu'est-ce qu'une « ville apprenante » ? : « Une ville qui mobilise efficacement toutes ses ressources, dans tous les secteurs en vue de :

- promouvoir un apprentissage intégrateur de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ;
- faciliter l'apprentissage pour l'emploi et au travail ;
- favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Ce faisant, elle crée et renforce l'autonomisation individuelle et la cohésion sociale, la prospérité économique et culturelle et le développement durable ».

Avec Arne Carlsen, qui soit dit en passant, a fait une partie de ses études à Lyon, il nous semble que Lyon possède tous les atouts pour se constituer en ville apprenante et ouvrir la voie à un réseau de villes apprenantes en France : un riche tissu dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur, des ressources documentaires de premier ordre, une vie culturelle d'une grande richesse, des

collectivités territoriales attentives au développement de toutes ces richesses et surtout déjà l'habitude de travailler ensemble. Arne Carlsen et la Commission Nationale Française pour l'UNESCO sont prêts à venir à Lyon pour en discuter avec vous tous si vous le souhaitez.

En attendant, et pour ne pas abuser de votre patience ni empiéter sur le temps du colloque, je vous remercie de votre attention et souhaite à ce colloque tout le succès escompté et mérité par ses organisateurs.

END

Pierre GIRE, Professeur
Directeur de la Recherche de l'Université Catholique de Lyon (UCLY)

Mesdames, Messieurs,
Chères collègues, chers collègues,
Chères amies, chers amis,

Comme Directeur de la Recherche à l'Université Catholique de Lyon, je suis heureux de vous souhaiter la bienvenue pour ce Colloque international organisé par l'ESDES et la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* ». Je me réjouis beaucoup de la collaboration scientifique interdisciplinaire mise en œuvre par notre Chaire Unesco et notre Ecole de Management sur la thématique de travail choisie pour cette journée : « *Le développement des compétences interculturelles : de l'éducation au management* ». Je salue et remercie le Recteur Thierry Magnin qui soutient avec énergie l'activité de Recherche de l'Université Catholique. J'exprime tout mon respect et toute mon estime à Madame le Professeur Suzy Halimi, qui nous honore de sa présence et de sa participation. Je remercie vivement les organisateurs pour leur belle initiative : Madame le Professeur Pascale Boucaud, Titulaire de notre Chaire UNESCO, Monsieur Christian Bérard, Directeur de l'Esdes, Monsieur Roger Koudé, Maître de Conférences à l'IDHL et Madame Sandra Fagbohoun, Maître de Conférences à l'Esdes. Je remercie également les chercheurs venus de France et de l'Etranger pour leur contribution à notre réflexion.

Le 19 mai 2001, le Laboratoire Interdisciplinaire d'Ethique de l'Université Catholique de Lyon [devenu depuis, avec le Centre de Bioéthique, le Centre Interdisciplinaire d'Ethique de Lyon] organisait une journée d'études intitulée « *Des compétences individuelles aux compétences collectives : quels enjeux pour nos organisations¹* ? Il est heureux que l'Université Catholique reprenne aujourd'hui, avec un nouveau regard, cette question fondamentale. Dans toute organisation, quelle qu'elle soit, il importe de construire, pour son propre devenir, une dialectique féconde entre les compétences individuelles et les compétences collectives, sachant que la compétence pourrait se définir comme une combinaison dynamique de connaissances, de savoir-faire et d'expériences ; cette dialectique rend possibles :

- L'émergence de la conscience de l'intérêt général (comme approximation du Bien commun) ;

¹L'éthique dans les organisations (dir. C. Perrotin et D. Moreau), Les Cahiers de l'Institut Catholique de Lyon, n° 33, Lyon, 2003.

- Le développement d'une synergie humaine active sous le mode de la contribution ;
- L'affirmation d'une volonté de construire une histoire commune.

Dans cette dialectique, la dimension d'interculturalité révèle tout autant la possibilité d'accueillir des richesses incontestables que la nécessité de se soumettre à des exigences communes :

- *Accueillir des richesses incontestables*, c'est ce que signifie l'apport des différences, à savoir le déplacement des points de vue sur la réalité donnée, l'apparition de nouveaux modes d'intelligibilité appliqués au travail, aux rapports humains, à la gestion de l'entreprise et la possibilité permanente de l'innovation enracinée dans la confrontation des cultures ;
- *Se soumettre à des exigences communes*, c'est ce que signifie la conjugaison des différences, à savoir l'organisation respectueuse de la coopération au sein de l'entreprise (et plus largement dans toute institution), la conscience de la responsabilité individuelle et collective et la visée du Bien commun dans ses plus hautes dimensions révélées par la personne.

Sans doute dans cette dialectique des compétences individuelles et collectives, y a-t-il des risques à écarter, par exemple celui d'une logique fonctionnaliste ou celui du développement de stratégies d'exclusion.

Le premier de ces risques consiste à enfermer chaque sujet dans la représentation d'une compétence individuelle unidimensionnelle déterminée par la seule compétence collective, comme si celle-ci absorbait, dans son expression, toutes les dimensions de la compétence individuelle en laissant dans l'ombre les compétences individuelles qui ne la renforcent pas immédiatement. C'est ainsi que toute organisation est à même de produire des sujets unidimensionnels.

Le second se déduit du premier. Il se produit lorsque la compétence collective, en absence de toute négociation, se change en norme absolue de la compétence individuelle et « n'attend pas », en raison d'une logique absolutisée de la meilleure place, la régénération des compétences individuelles fragilisées. Ainsi, la compétence collective développée pour elle-même peut conduire à la marginalisation progressive de sujets dont certaines compétences, apparemment négligeables, n'ont pas été légitimées.

L'élaboration commune de projets dans et de l'entreprise constitue probablement une possibilité d'écarter ces dérives qui restent deshumanisantes. Au-delà de la nécessaire cohérence institutionnelle, il importe de penser le développement des compétences interculturelles selon la logique d'un mode contributif au sein de l'organisation. Il ne s'agit pas seulement de reconnaître ces compétences dans leurs spécificités ; il ne s'agit pas seulement de les accueillir dans une institution ; il

s'agit de les convoquer pour une réelle contribution, par le dialogue des cultures, non seulement à la performance collective de l'entreprise, mais aussi au processus d'humanisation des sujets engagés dans une aventure commune.

Je souhaite que, sur toutes ces questions, difficiles mais essentielles, ce colloque nous ouvre des perspectives de réflexion et nous apporte des éléments d'action pour une humanisation toujours plus avancée de notre vie commune.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite une excellente journée.

END

INTRODUCTION DU COLLOQUE

Pascale BOUCAUD, *Professeur*

Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »
Université Catholique de Lyon (UCLY)

En ma qualité de Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* » de l'Université Catholique de Lyon, je suis très honorée de vous accueillir pour ce Colloque international sur « *Le développement des compétences interculturelles : de l'éducation au management* ».

Permettez-moi de remercier tout particulièrement Madame Suzy Halimi, Vice-Présidente de la Commission nationale française pour l'UNESCO, membre du Conseil d'orientation de notre Chaire, qui nous fait l'honneur de présider ce colloque et qui apporte à notre Chaire UNESCO un soutien bienveillant et indéfectible depuis sa création en 2007.

Je voudrais remercier également notre Recteur, le Professeur Thierry Magnin, pour son engagement permanent en faveur du développement de cette Chaire ainsi que notre Directeur de la recherche, Monseigneur Pierre Gire, également membre de notre Conseil d'orientation et de notre Equipe de recherche, que j'assure de notre profonde gratitude pour ses précieux conseils et ses remarquables contributions à nos travaux.

Ma reconnaissance va également à notre Doyen, Marc Ollivier, qui a su donner à notre pôle facultaire un admirable dynamisme interculturel dans un souci de convivialité et de respect mutuel.

Mes remerciements vont aussi à Christian Bérard, Directeur de l'ESDES, Ecole de management de notre Université, grâce auquel nous avons pu organiser conjointement ce colloque, avec la médiation de Sandra Fagbohoun, Maître de Conférences à l'ESDES et membre de notre Equipe de recherche.

Je remercie aussi tous les intervenants et présidents de séance, en provenance d'horizons internationaux très divers, qui ont accepté de venir jusqu'à Lyon pour partager avec nous leurs riches expériences. Je dis à tous la joie et le plaisir que j'éprouve à les accueillir dans cette université et dans cette ville au rayonnement culturel et spirituel séculaire.

Permettez-moi aussi de dire ma reconnaissance au Conseil Général du Rhône ainsi qu'à la Région Rhône Alpes, qui nous ont aidés financièrement et qui témoignent ainsi de leur fidèle intérêt pour nos activités.

Permettez-moi enfin de dire ma gratitude à mon plus proche collaborateur, mon ami, Roger Koudé, Maître de Conférences, ainsi qu'à Sandra Fagbohoun. Tous deux, par leur remarquable expertise, ont été d'un soutien constant dans la réalisation de ce projet.

Quelle est l'originalité de ce colloque international ? S'interroger sur les compétences interculturelles, c'est d'abord questionner le sens de l'interculturel.

Tenter de comprendre le contexte d'enracinement d'autres cultures, le sens que les hommes ont voulu donner à leur mode de vie et leurs réponses aux questions que pose toute existence, afin de mieux percevoir leur trajectoire de vie, et de mieux mesurer les valeurs et les significations de notre culture propre. Tel est, nous semble-t-il, le sens de l'interculturel.

Ainsi vécu, l'interculturel permet d'abord de tempérer les radicalités et les préjugés. Il permet surtout de faire entrevoir derrière le particularisme des sociétés et des cultures, une commune aspiration des hommes. Ce défi de l'interculturalité, du vivre ensemble, doit être lancé dès le plus jeune âge.

Suivant en cela les lignes directrices pour l'éducation interculturelle, lignes établies en 2006 par l'UNESCO, notre Chaire a développé depuis trois ans des projets sur l'apprentissage de l'interculturel dans le domaine éducatif, en lien avec la Faculté des Sciences de la formation de l'Université de Turin, et plus spécifiquement avec le Professeur Cristina Coggi, en lien avec la Chaire UNESCO « *Science et spiritualité* » de l'Institut d'Etudes Orientales d'Almaty au Kazakhstan et la Chaire UNESCO de Communication internationale de l'Université Stendhal Grenoble 3 .

Des journées de formation destinées aux enseignants et directeurs d'établissements du primaire et du secondaire, portant sur la nécessité d'un dialogue interculturel pour vivre ensemble, nous ont permis de percevoir l'urgence du développement de compétences spécifiques et l'urgence d'adopter des modèles d'intervention qui, tout en favorisant le développement harmonieux, garantissent la réussite scolaire et une pleine intégration, même dans les contextes les plus complexes, tels les milieux multiculturels, afin de prévenir la marginalisation et tous les risques qui en découlent.

Nous aurons donc l'opportunité de découvrir au fil de cette matinée, à travers la présentation d'un certain nombre de pratiques innovantes, que l'acquisition de compétences interculturelles suppose d'abord une réflexion de fond sur notre capacité à transformer nos modes de pensée et nos comportements, et sur notre engagement pour la recherche du bien commun.

Notre questionnement portera autant sur les difficultés de mise en œuvre que sur les perspectives permettant de les surmonter.

Mais, au-delà du champ de l'éducation, il apparaît que de telles compétences méritent également d'être développées et accompagnées tout au long de la vie, notamment dans le champ du management. Beaucoup d'institutions, publiques ou privées, entreprises, organisations non gouvernementales (ONG), ont parfois tendance à réduire la dynamique interculturelle à une lutte contre les discriminations, sans s'engager dans une compréhension interculturelle, ni concevoir un management adapté à la diversité.

Nous découvrirons, cependant, à travers les expériences présentées que de plus en plus de dirigeants d'entreprises ont aujourd'hui conscience de l'importance de développer des compétences en gestion de la diversité, en prévention des conflits interculturels, en recherche de l'équité envers l'ensemble des employés. Sandra Fagbohoun nous introduira plus longuement à cette perspective cet après-midi.

Le fait que les entreprises améliorent leurs pratiques en ce domaine renforcera, bien évidemment, la conception de l'interculturalité dans la société toute entière.

L'intérêt de ce colloque international et interdisciplinaire nous a logiquement conduit à inviter à la fois des universitaires et des acteurs de l'éducation et du management, en provenance de cultures diverses (Europe, Asie centrale, Canada, etc.) afin de mener une réflexion commune, d'échanger nos expériences et d'ouvrir ensemble de nouvelles perspectives, en lien avec les axes de recherche que développe notre Chaire UNESCO.



Première Partie

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION



LES ENJEUX DU « VIVRE-ENSEMBLE »

Pierre GIRE, *Professeur*

Faculté de Philosophie de l'Université Catholique de Lyon (UCLY)

L'actualité traduite par les médias nous révèle, en permanence, les infortunes du « vivre-ensemble » ou de la vie commune sur notre planète: corruptions, injustices, révoltes, violences, guerres... autant d'expressions négatives de la vie collective qui mettent à l'épreuve la très célèbre intuition d'Aristote: « *Il est donc évident que la cité fait partie des choses naturelles et que l'homme est par nature un être de cité (...). Quant à celui qui est incapable de rien mettre en commun ou qui, par autarcie, n'a besoin de rien, il ne saurait faire partie de la cité: c'est une bête ou un dieu²* ».

Il semble ici que, d'un point de vue philosophique, à partir de cette contradiction entre la nature et l'histoire, la question difficile des enjeux du « vivre-ensemble » impose à l'esprit un chemin de pensée qui puisse convoquer les points d'attention suivants: une considération des conceptions du fait social ou sociétal, une conscience des problématiques du « vivre-ensemble » dans l'horizon social, une confrontation aux défis sociétaux (et aux exigences sociales) du « vivre-ensemble ».

I. UNE CONSIDÉRATION DES CONCEPTIONS DU FAIT SOCIAL

L'histoire de la pensée occidentale fait apparaître, sur la question du fait social, différentes perspectives d'intelligibilité dont l'inspiration philosophique n'est pas absente. Certes, elles ne sont point équivalentes dans leur histoire, leur élaboration, leur langage ou leur capacité herméneutique. Il y aurait lieu d'exercer sur chacune d'elles une réflexion épistémologique pour évaluer sa pertinence.

La première (il s'agit là d'un ordre d'énumération) de ces perspectives d'intelligibilité est de nature *politique*; elle apparaît dans les diverses expressions de la philosophie politique occidentale, depuis les penseurs grecs de l'Antiquité (Héraclite, Platon, Aristote, les Stoïciens...) jusqu'aux philosophes contemporains (Arendt, Foucault, l'École de Francfort, les théoriciens du bio-pouvoir...). Ainsi se sont progressivement élaborées – notamment depuis la Renaissance – des analyses sur la légitimité, sur le contrat, sur l'État, sur la loi, sur les formes de gouvernement, sur la citoyenneté, sur les pratiques de pouvoir, etc. Ont été privilégiées alors des thématiques de type socio-politique interprétant le fait social dans le langage de l'analyse institutionnelle.

² Aristote, *Morale et politique*, textes choisis et traduits par Florence et Claude KHODOSS, Paris, PUF, 1970; *La Politique*, livre I, chap. 1, 1252b 27 - 1253a 39, pp. 7-8, in *Morale et Politique*.

La deuxième perspective d'intelligibilité sur le fait social est de type *moral* et *religieux*. Nous en avons une illustration particulièrement accentuée dans la pensée de Saint Augustin et dans certaines traductions de la tradition augustinienne, avec l'insistance sur la cité spirituelle – à savoir la Jérusalem céleste – transcendant les formes sociales moralement inférieures affectées par l'imperfection humaine.

La troisième perspective d'intelligibilité sur le fait social – perspective que nous ne faisons qu'énoncer – est d'essence *économique*; elle a été développée d'une manière systématique par K. Marx (sous l'inspiration des économistes anglais) analysant le dépassement de la société traditionnelle par la société bourgeoise, en raison de la transformation historique de la dialectique entre les moyens de production et les rapports de production.

La quatrième perspective d'intelligibilité sur le fait social est d'ordre *sociologique*; elle a ses représentants emblématiques en France avec E. Durkheim et en Allemagne avec F. Tönnies, le *premier* s'intéressant aux types de structures sociales (solidarités mécaniques et organiques) et au concept de société poly-segmentaire, et le *second* insistant sur la distinction entre communauté (Gemeinschaft) articulant des pratiques sociales en référence à un même système de valeurs et société, (Gesellschaft) articulant différentes actions en référence à l'institution de conventions objectives [y aurait-il dans cette distinction une forme d'inspiration des réflexions actuelles sur l'opposition entre une conception communautarienne du fait social (C. Taylor) et une conception libérale de celui-ci (J. Rawls) ?].

La cinquième perspective d'intelligibilité sur le fait social privilégie le point de vue *culturel*; l'ethnologie et l'anthropologie culturelle ont largement développé la compréhension des sociétés humaines à partir de leurs expressions culturelles. Il existe aussi des approches de la société moderne contemporaine par la problématique des réseaux (M. Castells), des médias (F. Balle), de la communication (D. Wolton), au-delà des analyses classiques basées sur les langues, les institutions, les arts, les religions, etc.

La distinction de ces perspectives d'intelligibilité n'interdit pas leurs interférences dans les analyses du fait social. En somme, il reste difficile de saisir la complexité du fait social multidimensionnel, sachant que la compréhension de celui-ci ne se trouve jamais déliée de sa perspective d'approche. Sur cet horizon de complexité du fait social prend consistance la problématique du « vivre-ensemble ».

II. SOCIÉTÉ ET « VIVRE-ENSEMBLE »: UNE CONSCIENCE DES PROBLÉMATIQUES SOUS-JACENTES

Sur l'horizon de « l'espace-temps » sociétal dont nous savons la complexité et la possibilité d'approches multiples, émerge la question du « vivre-ensemble », autant dire de la vie commune – au-delà de la simple coexistence d'individus – réunissant des sujets dans un contexte social régulé qui permet l'intégration et la reconnaissance de chacun en vue d'une vie collective satisfaisante pour tous. La

question du «vivre-ensemble», en fonction de la signification que nous lui reconnaissons, présuppose quelques dimensions structurantes que nous nous contenterons d'énoncer ici brièvement :

1. Le présupposé d'une première dimension structurante, à savoir l'existence d'une *organisation sociale* élémentaire, par-delà «l'état de nature», qualifiée par un «espace-temps» institutionnel identifiant les individus dans leur devenir, régulant leurs activités et définissant leurs responsabilités; cet «espace-temps» institutionnel revêt des formes socio-politiques différentes dans l'histoire de l'humanité;

2. Le présupposé d'une deuxième dimension structurante, à savoir la *réalité de l'histoire humaine* qui impose à la conscience de chacun l'idée selon laquelle le devenir n'est ni une fiction ni un destin, mais le lieu d'un engagement humain en raison duquel une certaine transformation du contexte d'existence devient possible; sans la réalité de l'histoire reconnue comme dimension fondamentale de l'existence humaine, la question du «vivre-ensemble» perd toute possibilité de signification, quant à l'exigence de réalisation qu'elle implique;

3. Le présupposé d'une troisième dimension structurante, à savoir la *conscience du bien commun*, envisagé comme le bien suprême de la communauté transcendant la réunion des biens individuels, l'intérêt général ou le bien public considérés comme des expressions du «bien-être» de la collectivité. Le bien commun (qui ne va pas sans quelques préjudices particuliers) est le bien que représente la vie humaine manifestée, dans la pluralité de ses dimensions, par la communauté elle-même. Sans la conscience du bien commun, la signification du «vivre-ensemble» reste privée de sa propre lumière.

Ce sont là des dimensions structurantes de la question du «vivre-ensemble» dans sa possibilité de signification au cœur de l'existence humaine. Mais cette question, pour être développée, exige tout autant un affrontement à certains défis sociétaux qu'un engagement au service de quelques enjeux fondamentaux.

III. «VIVRE-ENSEMBLE»: DÉFIS À AFFRONTER ET ENJEUX À SOUTENIR

Sur la base des présupposés de quelques dimensions structurantes, la problématique du «vivre-ensemble» induit, dans son développement, une confrontation avec quelques défis sociétaux.

L'un de ces défis est le *phénomène de la violence*. Il semble que le processus du «vivre-ensemble» ait à affronter deux formes fondamentales de violence: la violence sauvage de transgression et la violence calculée.

La première a la tournure d'un déchaînement pulsionnel qui emporte les vivants jusque dans la mort, telle une dépense folle d'énergie négatrice de toute altérité.

La seconde a une forme de rationalité, celle de l'instauration froide et calculée d'une force d'échange où tout devient négociable, à laquelle participent la corruption, le mensonge, la trahison et les mille aspects d'une barbarie réglée.

Un autre de ces défis fondamentaux auxquels le dynamisme du « vivre-ensemble » se trouve exposé est celui du *délitement du lien social*; celui-ci est fragilisé par des phénomènes d'isolement social, de marginalisation et d'exclusion générés par la société elle-même. Il se trouve dévoyé par des tendances sociétales à orientation soit ultra-libérales et individualistes, soit communautaristes et fondamentalistes; ces deux orientations générant, chacune à sa manière, indifférence, désinvestissement et déconsidération, eu égard à toute préoccupation du devenir collectif.

Confronté à de tels défis dont nous mesurons l'ampleur, le processus du « vivre-ensemble » porte en lui-même des enjeux décisifs pour le futur de la société où il s'inscrit, ce qui a pu inspirer dans l'histoire culturelle de l'Occident de multiples utopies sociales (dont, par exemple, la Renaissance et le XIX^e siècle restent particulièrement représentatifs). Nous voudrions évoquer certains de ces enjeux au travers de quelques mots: *citoyenneté, fraternité, humanisation*.

L'un de ces enjeux décisifs nous paraît être d'ordre *socio-politique*, à savoir le soutien et le développement de la citoyenneté. Il est nécessaire d'insister, de ce point de vue, sur la fécondité de la dialectique triangulaire (dialectique matricielle), dans une société démocratique, entre la singularité du sujet citoyen, la particularité des corps intermédiaires et l'universalité de l'État (Hegel). Le « vivre-ensemble » doit permettre à chacun d'entrer dans une expérience de citoyenneté par la compréhension de la position de chaque sujet, par la pratique juste des rapports humains et par l'intelligence du devenir d'un ensemble organisé.

Cette expérience de vie citoyenne s'avère nécessaire pour la construction et la légitimation de l'État politique dans une société exposée à sa propre fragmentation par de multiples tendances de dissociation (M. Wieviorka). Sans revenir aux conceptions des siècles précédents relatives à l'État-Nation (contractualiste avec E. Renan, ethno-culturelle avec J.-G. Fichte), l'expérience de citoyenneté induite par le « vivre-ensemble » pourrait rendre possibles simultanément une construction et une responsabilité collectives dans l'histoire humaine, par la mise en œuvre d'une logique de la participation.

Un autre de ces enjeux fondamentaux nous apparaît comme étant de nature *socio-éthique*; le « vivre-ensemble » implique, dans son effectivité même, une pratique de la solidarité humaine jusque dans l'expression d'une fraternité en référence à une communauté de valeurs. De ce point de vue, il représente une arme possible contre le mal social qui procède des rapports humains de déconsidération, de domination et d'exploitation. Il y a là une conception du fait social qui a été défendue par le mouvement du solidarisme à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (L. Bourgeois, L. Duguit, E. Durkheim, C. Gide, C. Renouvier, L. Pasteur...).

Sans vouloir reconduire certaines thèses réductionnistes du solidarisme qui identifie l'être humain à un être social (fait et défait par la société) en absolutisant la société comme système, il serait possible de penser que l'expérience du «vivre-ensemble» puisse permettre la création d'une fraternité collective dépassant la simple solidarité organique, par la réciprocité des services, la complémentarité des compétences et le partage des richesses culturelles.

Dans le monde de l'Antiquité gréco-romaine, le Stoïcisme a soutenu l'idée d'une cité cosmopolite à l'échelle du monde, où les humains, égaux en dignité, pourraient vivre ensemble dans l'interdépendance de leurs rôles respectifs et l'obéissance au pouvoir de la raison universelle. Dépassant les idées stoïciennes relatives au cosmopolitisme, H. Bergson, dans *Les deux sources de la morale et de la religion*, évoque la problématique de la vie sociale dans une perspective éthique en insistant sur la nécessité de l'appel du héros pour le dynamisme du «vivre-ensemble» et en contestant, de ce fait, l'idée d'une société qui se croirait totalement accomplie dans l'histoire; pour toute société, l'oubli de son irréalisation serait alors mortifère.

Il est un autre de ces enjeux fondamentaux sur lequel nous voudrions insister, à savoir un enjeu d'essence *socio-anthropologique*; il s'agit là de l'enjeu du processus d'humanisation lui-même. Le «vivre-ensemble» doit pouvoir permettre un développement des potentialités de chacun en fonction d'un référentiel juste des droits et des devoirs dans l'ensemble sociétal. Il doit rendre possible pour chacun la trajectoire d'une histoire positive par le soutien de l'existence, l'appel à la responsabilité et l'éducation au sens d'autrui en appui sur un socle commun de valeurs.

Il importe que, dans le «vivre-ensemble», l'homme ne soit pas réduit à un «être-social», mais trouve la reconnaissance qu'il mérite pour lui-même en raison de sa dignité inaliénable (A. Honneth)³. Le processus d'humanisation n'est point seulement une affaire d'individus. Il concerne l'ensemble sociétal lui-même. De ce point de vue, le dynamisme du «vivre-ensemble» doit être en mesure de construire une histoire collective dans le sens du bien commun en faisant appel aux richesses culturelles de chacun par de multiples médiations associatives, syndicales, administratives, institutionnelles, politiques...

Il y aurait lieu ici de s'attarder sur la fonction des médiations nécessaires au processus d'humanisation individuelle et collective. En somme, nous pourrions prétendre que le «vivre-ensemble», en ayant pour enjeu le processus d'humanisation, est mis en demeure de soutenir la vie elle-même, de sa nature biologique à son expression spirituelle.

En conclusion, nous voudrions insister sur quelques points d'attention:

³ HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000. RICOEUR P., *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Folio essais n° 459, Gallimard, 2005.

Le «vivre-ensemble», comme pratique de la vie commune, n'est réellement possible que sur l'horizon du fait social appréhendé selon des perspectives d'intelligibilité différentes ;

L'effectivité du «vivre-ensemble» présuppose, pour son expression, l'existence d'une organisation sociale première, la réalité de l'histoire humaine et la conscience du bien commun ;

Affronté à la possibilité permanente de la violence et de la destruction du lien social, le «vivre-ensemble» implique, dans le développement de son dynamisme, des enjeux fondamentaux tels que la citoyenneté, la fraternité et l'humanisation.

Mais le «vivre-ensemble» exige de la part de chacun et de la communauté humaine, quelle que soit son expression historique, le «chemin long» du soutien sans réserve de la vie humaine. C'est à ce prix que l'homme se grandit dans son humanité.



LA GESTION DE LA DIVERSITE ETHNOLINGUISTIQUE DANS LE SYSTEME EDUCATIF DES REPUBLIQUES D'ASIE CENTRALE

Olivier FERRANDO, *Chargé d'enseignement*
Institut des droits de l'homme (IDHL-UCLY)
Directeur de l'Institut Français d'Etudes sur l'Asie-Centrale (IFEAC)
Bichkek - Kirghizstan

Les Républiques d'Asie centrale (Kazakhstan, Ouzbékistan, Kirghizstan, Turkménistan et Tadjikistan) ont bénéficié à l'époque soviétique d'une politique d'éducation des masses qui favorisait l'enseignement dans la langue maternelle. Après la disparition de l'URSS et la segmentation du système soviétique d'enseignement, chaque République a été confrontée à la question du maintien ou non d'un enseignement multilingue devenu coûteux. Cet article dresse un panorama comparatif des différentes options adoptées par trois de ces Républiques en matière d'éducation depuis leur indépendance en 1991. Nous nous intéresserons notamment aux conséquences de la latinisation de l'alphabet ouzbek en Ouzbékistan, mais également au maintien d'un enseignement obligatoire du russe comme langue étrangère dans la plupart des écoles. Enfin, nous aborderons la question de la scolarisation des minorités linguistiques – elles représentent plus de 30% de la population au Kirghizstan et au Tadjikistan – et les stratégies développées par les associations ethniques en matière d'éducation.

I. LE STATUT DES LANGUES DANS LES REPUBLIQUES POST-SOVIETIQUES : UN ENJEU DE RECONNAISSANCE DES DROITS LINGUISTIQUES DES MINORITES

1. La promotion des langues nationales

Conformément au dicton kazakh « Qui souille sa langue, souille sa maison », la politique soviétique de bilinguisme entre le russe et les langues de chaque république causa une dénaturation des langues nationales et la lente aliénation des populations d'Asie centrale à l'égard de leurs langues maternelles. Si les textes constitutionnels et législatifs soviétiques affirmaient l'égalité des citoyens « *indépendamment de leur langue* » (article 34 de la Constitution soviétique de 1977), ils n'avaient jamais reconnu de statut particulier aux langues⁴. Sous la pression des élites nationalistes, qui dénoncent cette perte d'identité et revendiquent la revalorisation de leur héritage linguistique, Moscou consent à accorder, pour la première fois de l'histoire de l'URSS, un statut aux langues nationales. Ainsi en 1989, chaque République socialiste soviétique (RSS) adopte une loi sur la langue

⁴Il est intéressant de noter que même en Russie, le russe n'avait pas de statut de langue officielle.

d'Etat. L'ouzbek, le tadjik et le kirghiz deviennent la langue d'Etat de leur RSS respective (article 1^{er}), statut qu'elles ne partagent avec aucune autre langue, pas même le russe, qui jouait pourtant jusqu'ici le rôle tacite de langue officielle.

Parallèlement à ces dispositions communes, chaque République développe sa conception de la langue, comme instrument d'affirmation identitaire. L'Ouzbékistan définit ainsi des « règles et normes de la langue littéraire ouzbèke » qui doivent être respectées dans la vie publique. « *L'Etat doit assurer l'enrichissement et la perfection de la langue ouzbèke par l'introduction d'une terminologie scientifique, technique, sociale et politique* » (article 7), le but étant d'épurer la langue, en remplaçant les emprunts au russe par de nouveaux mots. La loi tadjike affirme que « *la langue officielle de la RSS du Tadjikistan est le tadjik (farsi)* » (article 1^{er}). Le terme des linguistes soviétiques 'tadjiki' est abandonné au profit de 'farsi', en référence à la langue iranienne. De plus, le Tadjikistan « *soutient la langue, la culture et le développement éducatif des Tadjiks vivant à l'étranger* » (article 29), affirmant ainsi son rôle de patrie protectrice de tous les Tadjiks de la diaspora, en particulier les minorités transfrontalières, présentes dans les Républiques voisines.

La loi kirghize célèbre, quant à elle, la valeur historique du kirghiz, reconnu dans son préambule comme « l'une des langues turques les plus anciennes » et dénonce la « *distorsion des principes de la politique des nationalités de Lénine, qui a réduit l'usage du kirghiz dans toutes les sphères de la vie sociale et politique* ». Cette loi annonce « *l'adoption de mesures spéciales pour le développement et la protection de la langue kirghize* » (préambule). Mais la présence d'une forte minorité russophone a contraint les autorités à prôner une application progressive de cette loi. Le président Akaev adopta, en janvier 1998, un décret portant création d'une Commission nationale sur la langue officielle et d'un Fonds, chargés de mettre en œuvre et de financer un programme de développement de la langue kirghize. Le renouveau linguistique et culturel kirghiz prit également la forme d'enseignements traditionnels, réintroduits dans les écoles de langue kirghize afin d'inculquer aux jeunes générations des valeurs annihilées par Moscou, telles que la connaissance et le respect de la langue maternelle (*Meken taanuu*), du patrimoine culturel (*Manas sabagy*), de la morale et de l'éthique traditionnelle (*Yiman sabagy*).

2. L'alphabet : un outil d'affirmation identitaire

Conscient du rôle joué par la langue ouzbèke dans l'affirmation de l'identité nationale, le Parlement vota en 1993 la restauration de l'écriture latine. Si la première option était de restaurer l'écriture latine de 1927, les autorités décidèrent finalement d'adopter un nouvel alphabet, permettant une rupture totale avec le passé soviétique. Un amendement de la loi sur la Langue d'Etat de 1989 fut introduit le 21 décembre 1995, fixant au 1^{er} septembre 2005 la fin de la phase de transition pour l'adoption de l'ouzbek et de son système d'écriture comme langue nationale. Au Kirghizstan, la loi de 1989 garantit aux élèves des écoles secondaires le droit à « *l'étude de l'écriture kirghize dans ses formes arabe et latine* » (article 22). Après une période de transition, le Parlement kirghiz a adopté, en février 2004, une

nouvelle loi sur la langue d'État qui propose, entre autres, l'adoption graduelle de l'alphabet latin. L'application de cette réforme n'est pour l'instant pas à l'ordre du jour du gouvernement. Au Tadjikistan enfin, un mouvement intellectuel mené par le jeune philologue tadjik Mirbobo Mirrahimov, réclama à la fin des années quatre-vingt le retour à l'écriture arabe. L'article 27 de la loi de 1989 stipule que « *l'écriture du tadjik en calligraphie arabe* » fera l'objet de recherches linguistiques et de publications littéraires, annonçant ainsi un futur changement d'alphabet. Mais ce projet fut rapidement abandonné et ne semble plus être d'actualité⁵.

3. Une hiérarchisation du statut des langues : langue d'Etat, langue officielle et autres langues

Les lois sur la Langue de 1989 affirment que la création d'une langue d'Etat ne saurait « *restreindre ou limiter les droits constitutionnels des citoyens dont la langue maternelle est différente* » (article 2 de la loi ouzbèke, préambule des lois tadjike et kirghize). Quelques années plus tard, la nouvelle Constitution adoptée par chaque République indépendante reconnaît l'égalité de tous les citoyens devant la loi « sans considération de langue » (article 18 de la Constitution ouzbèke, article 17, paragraphe 1, de la Constitution tadjike, article 15, paragraphe 3, de la Constitution kirghize), cette égalité allant jusqu'à l'octroi d'un interprète à tout prévenu « *qui ne maîtriserait pas la langue de son procès* ». Malgré cette affirmation du principe de non-discrimination, la consécration des langues d'Etat introduisait une hiérarchisation entre la langue nationale et les langues minoritaires et par la même, une ségrégation des minorités linguistiques.

Les lois de 1989 ont en effet systématiquement promu la langue de la nation titulaire comme langue d'Etat (*gosudarstvennyj yazyk*) mais les trois RSS reconnaissent au russe un statut spécifique parmi les autres langues, celui de langue de « *communication entre les nations* » (article 2 des lois ouzbèke et tadjike, article 4 de la loi kirghize). Lors de l'adoption de leur Constitution, les trois Etats vont adopter des politiques linguistiques divergentes. En Ouzbékistan, la loi fondamentale abandonne toute référence à la langue russe pour ne considérer que la langue d'Etat et les autres langues. En 1995, un amendement de la loi sur la langue d'Etat supprime toute référence au russe et proclame le principe d'exclusivité de l'ouzbek pour les actes juridiques et documents officiels (article 8), les administrations publiques (article 9), la justice (article 11) et l'état civil (article 13). Désormais une traduction est assurée dans les autres langues seulement « si nécessaire ».

La Constitution tadjike consacre, quant à elle, une hiérarchisation à trois niveaux entre la langue d'Etat, la langue russe qualifiée d'interethnique (*meždunacional'nyj yazyk*) et les autres langues (article 2). La loi tadjike de 1989, encore en vigueur aujourd'hui, précise que les communications peuvent se faire « *dans la langue d'Etat*

⁵Muhammadjan Shukuri. La situation de la langue persane tadjike, p. 177.

ou en langue russe⁶ ou toute autre langue admise » (article 10). Par ailleurs, les administrations locales sont autorisées à adopter la langue de la majorité des habitants de leur circonscription.

La Constitution kirghize consacre également une hiérarchisation à trois niveaux (article 5). Mais au moment de l'indépendance, le Kirghizstan abritait la plus importante communauté slave de la région (24,3%). La russification consécutive de la société kirghize avait entraîné l'aliénation par le quart des Kirghiz de leur langue maternelle, de sorte qu'ils constituaient une minorité linguistique au sein de leur propre groupe ethnique⁷. Au total, les minorités linguistiques, c'est-à-dire non-kirghizophones représentaient 57,4% de la population. Dans ce contexte, la promotion du kirghiz en unique langue d'État risquait de provoquer la marginalisation de la majorité des citoyens. Face à l'exode des populations slaves et au mécontentement généralisé de la population, le parlement adopta, en juin 1994, un décret sur la Réglementation de l'immigration, qui accordait au russe un statut de langue officielle (*oficial'nyj yazyk*) dans les districts où la majorité de la population parlait russe, ainsi que dans les secteurs où l'usage du russe était inévitable (services médicaux, sciences et techniques).

Les parlementaires décidèrent, en mars 1996, d'élever le russe au rang suprême de langue d'Etat, qu'il partagerait avec le kirghiz, mais la Cour constitutionnelle s'y opposa, tout en précisant dans un arrêt rendu en janvier 1997 qu'il était « *interdit de limiter les droits et libertés des citoyens au motif de leur ignorance de la langue d'État ou de la langue nationale*⁸ ». En décembre 2001, à la faveur d'une nouvelle majorité parlementaire, les députés communistes parviennent à adopter un amendement constitutionnel de l'article 5, qui reconnaît au russe son statut de langue officielle. La Constitution consacre donc désormais deux langues d'usage national : le kirghiz demeure l'unique langue d'Etat mais le russe peut être employé comme langue officielle. Le législateur n'a cependant pas jugé nécessaire de préciser le sens de cette terminologie. Soulignons que le Parlement kirghiz adopta en février 2004 une nouvelle loi sur la langue d'Etat qui traduit l'ambiguïté de la politique linguistique du Gouvernement : la loi impose en effet la maîtrise du kirghiz pour certains postes de la fonction publique mais son décret d'application garantit des droits aux minorités linguistiques et reporte la mise en œuvre de la loi à 2015.

Conscients des difficultés que leurs citoyens rencontraient dans l'usage de la langue d'Etat, les gouvernements ont pris des mesures pour faciliter leur apprentissage. Désormais, l'enseignement de la langue d'État est obligatoire dans toutes les écoles, quelle qu'en soit la langue d'instruction, et chaque citoyen adulte a droit à une initiation gratuite. Dans les faits, les moyens accompagnant ces

⁶Notons cependant que malgré cette référence explicite au russe, le Parlement tadjik rejeta en juillet 1994 la seule et unique proposition visant à promouvoir le russe en langue co-officielle avec le tadjik.

⁷Cette situation a perduré jusqu'au recensement de 1999. Si 64,9 % des habitants du Kirghizstan se déclaraient Kirghizs, seulement 52,7 % reconnaissaient maîtriser leur langue.

⁸ONU. Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD). *Initial Reports of State Parties Due in 1998. Kyrgyzstan*. p. 3.

mesures restent insuffisants et n'ont pas empêché l'exode des populations slaves, qui craignaient que leurs enfants ne soient privés d'un environnement russophone. Cette revendication du droit à une éducation en langue maternelle apparaît donc fondamentale aux minorités linguistiques, pour leur permettre de conserver leurs racines culturelles.

II. L'ENSEIGNEMENT DANS LA LANGUE MATERNELLE : DU DROIT A LA PRATIQUE

Si la Constitution soviétique de 1977 assurait à tous les citoyens un « *enseignement scolaire dans la langue maternelle* » (article 45), cette garantie perdra son caractère constitutionnel lors de l'accession des trois Républiques à l'indépendance. En effet, les nouvelles lois fondamentales reconnaissent un droit à l'éducation pour leurs citoyens (article 41 des Constitutions ouzbèke et tadjike, article 32 de la Constitution kirghize), mais la langue d'éducation n'y est désormais plus mentionnée.

1. Un cadre législatif flou : entre principe de non-discrimination et promotion d'un droit reconnu

Le droit à un enseignement dans la langue maternelle sera en revanche confirmé dans les textes de loi spécifiques et dans les obligations internationales contractées lors de l'adhésion des nouveaux États indépendants aux principales conventions de protection des droits des minorités linguistiques⁹. La langue d'enseignement repose en fait sur deux principes complémentaires du droit public. D'une part, les États interdisent toute forme de discrimination dans l'accès à l'éducation de leurs citoyens. Ce principe est affirmé dans les différentes lois relatives à l'éducation sous une formulation commune : « *il est garanti aux citoyens [...] une égalité de droits dans l'accès à l'éducation, sans considération d'origine, de genre, de langue, d'âge, de race et d'identité nationale*¹⁰ ». D'autre part, les législations nationales reconnaissent un droit spécifique à recevoir un enseignement dans la langue maternelle. Ce droit était affirmé dès 1989 dans chacune des lois sur la langue, à l'instar de l'article 21 de la loi sur la langue de la RSS du Tadjikistan, adoptée le 22 juillet 1989 qui stipule : « *la RSS du Tadjikistan garantit la liberté à tous les citoyens de choisir une langue d'enseignement pour leur éducation générale dans les langues tadjike, russe,*

⁹Il s'agit notamment de la Convention de l'UNESCO pour la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation, à laquelle les anciennes Républiques soviétiques ont adhéré par notification de succession le 28 août 1992 pour le Tadjikistan, le 3 juillet 1995 pour le Kirghizstan, et le 8 décembre 1997 pour l'Ouzbékistan (information disponible sur le portail de l'UNESCO http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), mais également à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à une minorité nationale ou ethnique, religieuse et linguistique, dont l'article 4 recommande aux États de « *prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle* » (texte disponible sur le portail du Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme : <http://www2.ohchr.org/french/law/minorites.htm>).

¹⁰Il s'agit de l'article 6 de la loi sur l'Éducation adoptée le 30 avril 1992 au Kirghizstan, le 2 juillet 1992 en Ouzbékistan, et le 27 décembre 1993 au Tadjikistan (tous les textes de loi cités dans ce paragraphe sont disponibles en russe sur le site <http://inlang.linguanet.ru>).

*ouzbèke et, dans les territoires où est concentrée une population d'une autre nationalité, dans sa langue maternelle*¹¹ ». A défaut d'une garantie constitutionnelle, la loi reconnaissait donc aux minorités ethniques une autonomie dans l'exercice de leur langue d'enseignement.

Si jusqu'alors les trois Etats avaient élaboré la même législation, largement héritée de l'URSS, les lois relatives à l'éducation révèlent une divergence dans le degré d'affirmation du droit à un enseignement dans la langue maternelle. Le Tadjikistan reste le pays le plus proche du modèle soviétique. En effet, reprenant la formulation de l'article 21 de la loi sur la Langue de 1989, la loi sur l'Education adoptée le 17 mai 2004 stipule que « *l'Etat garantit à tous les citoyens le choix de la langue d'enseignement, assure un enseignement général dans la langue d'Etat et, dans les lieux où sont concentrées d'autres nations [drugih nacij], dans leur langue maternelle, dans la limite des possibilités offertes par le système éducatif* ». Mais l'article précise que « *la liberté de choix de la langue d'enseignement est assurée par l'organisation du nombre nécessaire de classes, de groupes, et la mise en place des conditions de leur fonctionnement* » (article 7). Il résulte de cette clause que, si les autorités du Tadjikistan garantissent bien un enseignement dans la langue maternelle, il s'agit plus d'une liberté que d'un droit-créance puisque la mise en application effective de ce droit est déléguée à chaque école en fonction des moyens dont elle disposera. S'ils n'en ont pas la capacité, les directeurs pourront donc refuser à des parents l'ouverture d'une classe dans leur langue maternelle.

Au Kirghizstan, la loi sur l'Education adoptée le 30 avril 2003 comporte également un article sur la langue d'enseignement. Mais il insiste d'abord sur le fait que « *tous les établissements d'enseignement, quelle que soit leur forme de propriété, doivent assurer la connaissance et le développement du kirghiz comme langue d'Etat, l'étude du russe comme langue officielle, ainsi que l'étude d'une langue étrangère* ». C'est seulement en fin d'article que la législation reconnaît que « *l'instruction peut également être conduite dans toute autre langue, conformément aux conditions établies* » (article 6). A titre de comparaison, la loi sur la langue de la RSS du Kirghizstan de 1989 était plus explicite en garantissant « *aux citoyens la liberté de choisir la langue dans laquelle ils veulent étudier* ». Et elle précisait que « *dans les lieux de résidence compacte des groupes nationaux et ethniques (Ouzbeks, Tadjiks, Allemands, Dounganes, Ouïgours, etc.), il [était] garanti un accès à l'éducation scolaire et la distribution de documents imprimés dans leur langue maternelle* » (article 25).

En Ouzbékistan, la loi sur l'Education, adoptée le 29 août 1997, comporte également un article sur les langues d'enseignement mais il se contente d'indiquer que « *le dispositif d'utilisation de la langue d'enseignement dans les établissements scolaires est régulé par la loi sur la langue d'Etat* » (article 7). Cette loi, adoptée en 1989 puis révisée en 1995 et 2004, garantit bien aux « *personnes résidant en Ouzbékistan le droit de choisir librement leur langue d'enseignement* » (article 6) et pénalise « *toute personne qui entraverait le droit des citoyens à choisir librement leur langue de*

¹¹Les versions françaises sont des traductions de l'auteur à partir du texte russe.

communication, d'éducation et d'enseignement » (article 24). Notons par ailleurs que le système d'enseignement général a été réformé en 2007. Le cursus scolaire de onze niveaux (classes 1 à 11) en vigueur depuis l'époque soviétique, a été réduit à neuf niveaux (classes de 1 à 9) et se poursuit par des collèges (*koledž*) de deux années d'enseignement professionnel ou de préparation à l'entrée à l'Université.

2. Question terminologique : des écoles de langue minoritaire pour quelles minorités ?

Pour comprendre le fonctionnement du système scolaire multilingue en Asie centrale, il faut en fait distinguer deux groupes de population : d'une part, les groupes ethniques autochtones et, d'autre part, les groupes allogènes, c'est-à-dire ceux arrivés dans la région à la faveur des régimes tsariste et soviétique. En ce qui concerne les autochtones, la langue constitue l'un des principaux traits de distinction identitaire puisque chaque groupe ethnique dispose de sa propre langue écrite et continue de communiquer, en grande majorité, dans cette langue. En Asie centrale, les minorités ethniques autochtones sont donc, dans la plupart des cas, également des minorités linguistiques puisque leur langue diffère de la langue de l'Etat dans lequel elles résident. C'est bien le cas des Ouzbeks, des Tadjiks et des Kirghizs qui résident hors de leur République éponyme. Dans la suite de cette partie, nous parlerons donc indifféremment de 'minorités ethniques' ou de 'minorités linguistiques' pour désigner les groupes autochtones non titulaires.

En revanche, en ce qui concerne les populations allogènes non russes, leur dispersion sur l'ensemble du territoire a rendu difficile la préservation de l'usage de leurs langues maternelles dans la sphère publique (administration, justice, éducation, médias) mais souvent aussi dans la sphère privée. Par exemple, à la veille des indépendances, seuls 34 % des Ukrainiens et des Biélorusses, 54 % des Coréens et 63 % des Allemands du Kirghizstan déclaraient pouvoir communiquer dans leur langue maternelle¹². Le russe jouait donc le rôle de langue de communication entre ces différents groupes éclatés aux confins de l'Union, mais il représentait également la langue de scolarisation de leurs enfants. Et comme nous l'avons vu, la valorisation du russe dans la société soviétique dès la fin des années trente et surtout la réforme éducative de Khrouchtchev en 1958 avaient attiré une part non négligeable d'enfants autochtones dans les écoles de langue russe. Pour ces deux raisons, le russe ne saurait être considéré comme une langue minoritaire en Asie centrale, au même titre que les langues des minorités ethniques autochtones. Et les écoles de langue russe, qui scolarisent la plupart des populations allogènes mais également de nombreux Centrasiatiques, ne peuvent pas être qualifiées d'écoles ethniques.

¹²URSS. Comité d'Etat aux statistiques. *Op. cit.*, pp. 126-127.

Dans la suite de cette partie, nous utiliserons donc l'expression 'école ethnique' pour désigner une école dont la langue d'enseignement n'est ni la langue d'Etat, ni le russe, mais la langue maternelle d'une minorité ethnique autochtone.

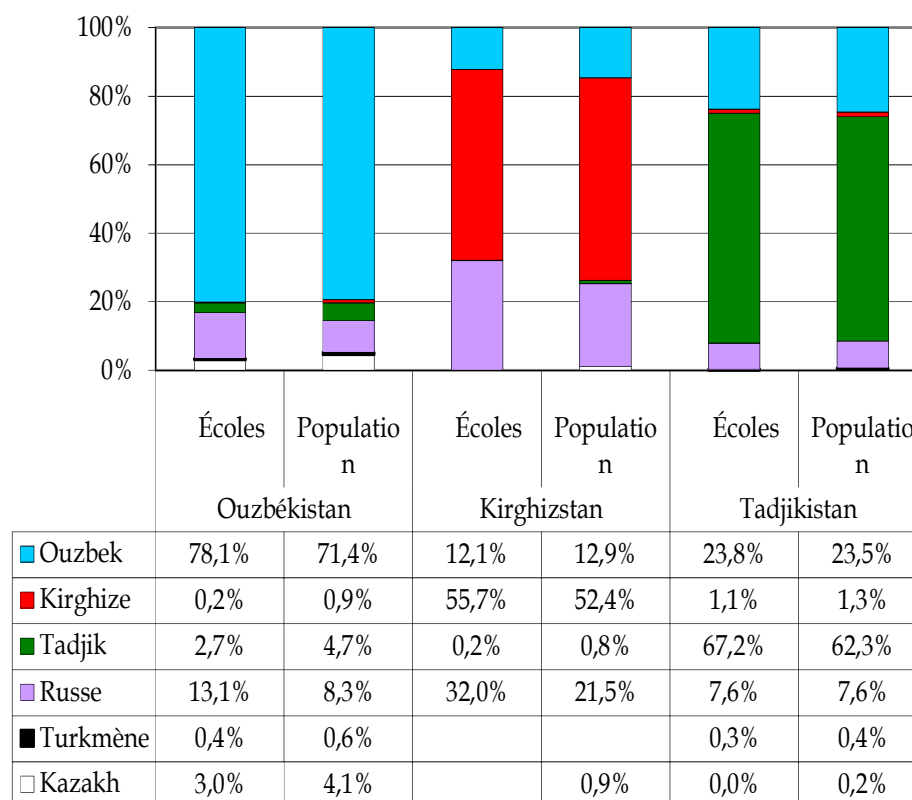
Il faut bien comprendre ici que l'idéologie soviétique continue de s'appliquer dans la manière dont la société perçoit la langue maternelle. Il ne s'agit pas de la langue dans laquelle une personne s'exprime le mieux, mais plutôt de la langue de son groupe ethnique d'appartenance. Elle représente plus le symbole d'une identité collective qu'un mode individuel de communication dans la société. Pour l'Etat, la langue maternelle est donc un moyen d'identification, par le haut, de chaque citoyen. Pour l'individu, il s'agit d'un critère d'appartenance à sa communauté. Cette conception de la langue maternelle laisse donc ouvert le sort des nombreux citoyens qui ne s'expriment pas dans la langue de leur groupe ethnique d'identification ou d'appartenance.

3. Un état des lieux du système éducatif au moment des indépendances

Le système éducatif hérité de l'époque soviétique comporte onze classes de niveau, réparties en deux cursus successifs : l'enseignement primaire (*načal'noe obrazovanie*) des classes 1 à 4 et l'enseignement secondaire (*obšee srednee obrazovanie*) des classes 5 à 11. La figure 1 présente la structure linguistique de l'enseignement scolaire, en la comparant à la composition ethnique de la population des trois pays ciblés.

Figure 1 : Langues d'enseignement scolaire (1990/91) et composition ethnique de la population (1989) d'Ouzbékistan, du Kirghizstan et du Tadjikistan

Source: (*) URSS. Comité d'Etat aux statistiques. *Nacional'nyj sostav* (**) URSS. Obučenie.



Au moment de leur indépendance, l'Ouzbékistan disposait d'un système éducatif à sept langues, le Tadjikistan six et le Kirghizstan cinq. La répartition des écoliers par langue d'éducation correspondait globalement à la composition ethnique de la population, confirmant le fait que la plupart des enfants étaient scolarisés dans leur langue maternelle. Nous pouvons remarquer que parmi les langues autochtones la scolarisation en ouzbek était très répandue, non seulement en Ouzbékistan, mais aussi au Tadjikistan, où un enfant sur quatre fréquentait une école de langue ouzbèke, et au Kirghizstan, où la proportion était de un sur huit à l'échelle nationale. En revanche, en Ouzbékistan, la répartition des langues d'enseignement ne respectait pas strictement la structure ethnique du pays : seulement la moitié des Tadjiks étaient scolarisés dans leur langue maternelle, et ce taux chutait à 22 % pour les Kirghizs. A l'inverse, la proportion des écoles de langue russe dépassait la part des Russes dans la population (13,1 % contre 8,3 %) car ces écoles étaient fréquentées par d'autres groupes ethniques russophones.

Bien qu'elle n'ait jamais été officiellement formulée de la sorte, l'autonomie culturelle dont jouissaient les écoles avait permis à la très grande majorité des habitants de la vallée du Ferghana de suivre un enseignement dans leur langue maternelle et cette règle était toujours valable à la veille des indépendances. Les

statistiques indiquent que les langues d'Asie centrale ne se faisaient pas concurrence dans le choix des parents. Seul le russe pouvait représenter un choix alternatif à la langue maternelle, en raison de la réforme éducative de 1959 et la pénétration lente mais progressive de la *lingua franca* de l'URSS en Asie centrale.

III. LES POLITIQUES EDUCATIVES : UN INSTRUMENT DE FORMATION DES NOUVELLES IDENTITES NATIONALES

Au cours des premières années d'indépendance, de nouveaux curricula furent élaborés, les manuels scolaires et guides pédagogiques furent révisés, et les modules de formation des enseignants furent adaptés au nouveau contenu idéologique. Mais l'efficacité de telles réformes dépendait des fonds mis à la disposition du Ministère Républicain de l'Education (MRE) de chaque Etat. Les restrictions budgétaires liées à la perte des subsides de Moscou¹³, mais également à la transition d'une économie planifiée vers une économie de marché, obligèrent les MRE à définir des priorités dans la mise en œuvre de leur réforme éducative.

1. Le *škol'nyj fond*, un mécanisme libéral d'autogestion des écoles ethniques

Pour les écoles de langue minoritaire, les MRE proposèrent de se décharger de certaines compétences administratives et de les transférer à des structures privées sur le terrain. Au Tadjikistan, la résolution gouvernementale n°12, adoptée le 27 mai 1996, instaura la vente libre des manuels scolaires. Le MRE tadjik pouvait ainsi se dédouaner de toute la logistique de distribution des manuels aux écoles¹⁴. Mais surtout, cette résolution lui permettait de soustraire de son budget les coûts de production et d'acheminement de ces manuels. Estimées à trois millions de roubles en 1990, ces dépenses incombaient désormais au budget de chaque famille¹⁵.

Par ailleurs, les autorités tadjikes et kirghizes proposèrent de transférer à chaque école la gestion de son Fonds scolaire (*škol'nyj fond*), jusqu'ici contrôlé par le MRE. Il s'agissait d'une pratique héritée de l'époque soviétique, qui consistait à collecter une participation financière des parents pour couvrir une partie des coûts de fonctionnement de l'école, principalement pour améliorer les repas de cantine et participer à l'entretien annuel des bâtiments. Les Ouzbeks du Tadjikistan et du Kirghizstan saisirent l'occasion de ce transfert de compétences pour élargir le champ d'action du Fonds scolaire. En effet, face au renoncement des autorités centrales à fournir de nouveaux manuels scolaires, les directeurs des écoles de langue ouzbèke et les activistes communautaires des deux pays décidèrent d'utiliser le Fonds scolaire pour collecter, auprès des parents d'élèves, l'argent

¹³Par exemple, la RSS du Tadjikistan était la République la plus pauvre de l'Union et recevait 40 % de son PIB sous la forme de subsides budgétaires de Moscou. La dissolution de l'URSS mit fin à ces transferts de fonds (Banque Mondiale. *Tajikistan Poverty Note*. 1998, p. 12).

¹⁴Entretien avec Muhammad Melikov, Département des relations internationales du Ministère de l'Education du Tadjikistan, Douchanbe, 13 novembre 2006.

¹⁵UNESCO. Tadjikistan, p. 10.

nécessaire à l'achat de manuels scolaires en Ouzbékistan. En réalité, les écoles ne faisaient que rétablir – certes de la manière la plus libérale qu'il soit – le modèle soviétique de double hiérarchie, selon lequel les écoles ethniques recevaient le matériel pédagogique de leur République linguistique de tutelle. Ils élargissaient également les compétences de leur autonomie. L'Etat ne se contentait plus de leur déléguer uniquement le choix d'ouverture d'une classe dans leur langue maternelle. Il les rendait responsables de la mise en œuvre des programmes scolaires, notamment par une décentralisation de l'approvisionnement des manuels pédagogiques.

Mais au lieu de profiter de cette liberté accordée à ses minorités extraterritoriales, le Gouvernement ouzbek déclina tout soutien et refusa d'entrer en négociation avec ses homologues tadjik et kirghiz pour améliorer l'approvisionnement des écoles. Il opposa même une fin de non-recevoir aux demandes réitérées des représentants des minorités ouzbèkes des deux pays, comme l'explique Šarofat Š., Directrice de l'école n°31 de langue ouzbèke du village de Kuštegirmon, au Tadjikistan : « *Nous avons écrit à plusieurs reprises au Ministère de l'Éducation à Tachkent pour lui demander de nous envoyer des manuels gratuitement ou, au moins, à un prix subventionné. C'était la même personne avec laquelle nous échangeons à l'époque soviétique mais là, elle ne voulait plus nous répondre. [...] J'ai même envoyé l'un de mes cousins, qui habite Tachkent. Elle lui a dit que les manuels étaient réservés aux écoles d'Ouzbékistan et qu'elle ne pouvait donc pas nous en fournir*¹⁶ ».

Malgré les liens opérationnels qui existaient sous l'URSS, le MRE refusa donc de soutenir les écoles de langue ouzbèke de l'étranger. Lorsque l'Ouzbékistan adopta l'alphabet latin en 1993, beaucoup pensaient pouvoir bénéficier des stocks d'anciens ouvrages, à l'instar de Saodat Mirzoeva, Directrice de l'école n°21 de langue ouzbèke du village de Dostuk, au Kirghizstan : « *A partir de 1995, le Gouvernement ouzbek a introduit des manuels scolaires en latin pour remplacer les livres en cyrillique. Ils ont commencé par la première classe et l'année suivante, ils renouvelaient les manuels du niveau supérieur, et ainsi de suite jusqu'à la dernière classe. Nous avons demandé à nos collègues de l'autre côté de la frontière si on pouvait récupérer les manuels en cyrillique, puisqu'ils ne les utilisaient plus. Ils étaient en bien meilleur état que nos vieux ouvrages de l'époque soviétique. [...] Ils étaient embarrassés car le Rajono [Département districtal de l'éducation] leur avait formellement interdit de donner les anciennes éditions*¹⁷ ».

Refusant de donner une deuxième vie à ses manuels scolaires, l'Ouzbékistan préféra envoyer au pilon des millions d'exemplaires désormais inutiles, plutôt que d'en faire bénéficier les écoles de l'étranger qui, elles, continuaient leur enseignement dans l'alphabet cyrillique. En l'absence d'encadrement politique, l'approvisionnement des écoles en manuels de langue ouzbèke a donc fait l'objet

¹⁶ Entretien réalisé à l'école n°31 de Kuštegirmon, district de Spitamen, province de Sugd, Tadjikistan, 9 mai 2007.

¹⁷ Entretien réalisé à l'école n°21 de Dostuk, district de Noošken, province de Djalalabad, Kirghizstan, 8 décembre 2006.

d'un véritable trafic transfrontalier, lucratif pour les vendeurs d'Ouzbékistan, mais aussi pour les intermédiaires venus du Tadjikistan et du Kirghizstan, comme l'explique Anvar A., délégué de l'association des parents d'élèves de l'école n° 26 de langue ouzbèke et kirghize du village d'Ujgurabad au Kirghizstan : « *Chaque année, nous nous réunissons avec le Directeur de l'école et nous faisons une liste des manuels les plus urgents à acheter, en fonction du budget que nous avons à disposition dans le Fonds scolaire. [...] La première année, c'est moi qui suis allé à Tachkent pour acheter les livres mais j'ai eu beaucoup de problèmes à la frontière. Maintenant, nous avons décidé de passer commande à un homme d'affaire du village, qui fait du business et connaît les ficelles pour importer d'Ouzbékistan. C'est plus simple pour nous*¹⁸ ».

2. La formation des enseignants : une décentralisation risquée

Dans cette même logique libérale, le Kirghizstan avait dissout en 1993 son Institut de Formation des Maîtres (IFM), qu'il jugeait inadapté aux besoins du pays. A l'époque soviétique, l'IFM assurait la formation continue des enseignants pour les mettre à niveau à chaque modification des programmes éducatifs et les former aux nouvelles méthodes pédagogiques. Pour les écoles de langue minoritaire, ces formations étaient dispensées en lien avec le MRE de tutelle linguistique selon le mécanisme de double tutelle¹⁹. Mais avec la disparition de l'Union soviétique, chaque Etat devait désormais décliner les modules de formation de l'IFM dans toutes les langues d'enseignement du pays. Pour y parvenir, les autorités kirghizes décidèrent donc de dissoudre l'IFM et de déléguer la formation continue aux établissements universitaires dans chaque province. Par exemple, pour les enseignants des écoles de langue ouzbèke de la province d'Och, l'Université kirghizo-ouzbèke d'Och organisa un programme annuel de séminaires de formation en ouzbek, destiné à couvrir l'ensemble des matières au programme²⁰. Ce transfert de compétences au niveau régional a donc permis de résoudre la question linguistique.

Mais, les formations sont rapidement apparues inadaptées. D'une part, l'organisation des séminaires conduisait souvent des enseignants confirmés à suivre des cours de formation initiale avec des étudiants. Et surtout, la délégation de l'organisation des formations aux universités avait entraîné une perte de contrôle du MRE sur le contenu des formations²¹. Or, certaines matières, telles que l'histoire et la géographie, avaient connu des changements de programme radicaux et nécessitaient donc la mise en place d'un plan de formation continue des

¹⁸ Entretien réalisé à l'école n° 26 d'Ujgurabad, district d'Aravan, province d'Och, Kirghizstan, 15 décembre 2006.

¹⁹ Entretien avec Gulmira Turdubaeva, Vice-directrice du Département d'éducation de la province d'Och (Oblono), Och, Kirghizstan, 12 décembre 2006.

²⁰ Entretien avec Ajgul Navatova, Vice-rectrice de l'Université kirghizo-ouzbèke d'Och, Och, Kirghizstan, 12 décembre 2006.

²¹ Ces limites ont été observées sur le terrain et rapportées au gouvernement kirghiz par le Groupe de travail sur l'intégration par l'éducation, créé en 2003 sous les auspices de l'OSCE et du Président kirghiz Askar Akaev (Kirghizstan. Groupe de travail sur l'intégration par l'éducation. *Education as a Mean of Integration in Multi-Ethnic Societies. Report and Recommendations*. 2004. p. 20).

enseignants, de manière harmonisée sur l'ensemble du territoire. Aussi, en 2003, après dix années d'échec, le MRE kirghiz décida-t-il de restaurer une structure centralisée de formation des maîtres, au sein de l'Académie des sciences²².

Au Tadjikistan, les autorités optèrent également pour une décentralisation des formations, mais ils conservèrent la structure de contrôle. Désormais, les formations sont organisées dans des écoles de référence, dans chaque district. Au lieu de se rendre à l'IFM de leur chef-lieu de province, les enseignants se réunissent dans un établissement proche de leur école de travail et ce sont les formateurs de l'IFM qui se déplacent pour assurer des séminaires, organisés par matière mais également par langue d'enseignement. Cette décentralisation de l'organisation des formations, avec le maintien d'une structure centrale de contrôle de leur contenu, a donc permis une économie d'échelle dans le budget des IFM sans compromettre l'harmonisation des cours entre les différentes langues d'enseignement.

Malgré ces solutions plus ou moins efficaces, les politiques éducatives développées par les autorités kirghizes et tadjikes n'ont pas empêché la dégradation continue des conditions d'enseignement des écoles ethniques depuis la disparition du régime soviétique. En effet, tandis que les écoles en langue d'État recevaient un soutien – certes réduit mais toujours existant – de la part de leur MRE et bénéficiaient des résultats des premières réformes éducatives, les écoles ethniques avaient basculé, quant à elles, dans un mode d'autogestion des plus libérales. La privatisation de l'approvisionnement des manuels et la décentralisation des activités des IFM ont renforcé l'autonomie des écoles. En dépit de résultats mitigés, cette démarche a permis de maintenir un niveau minimal d'éducation et de satisfaire, momentanément du moins, les revendications des parents.

3. En Ouzbékistan, des écoles techniques sous contrainte

A la différence de ses voisins, l'Ouzbékistan poursuit une politique éducative centralisée, qui laissait peu de liberté aux écoles ethniques. Le Gouvernement interdit l'importation de toute forme de publications, qu'il considérait comme une menace potentielle à son processus de construction nationale. En cas d'infraction, les autorités n'hésitaient pas à saisir et détruire les ouvrages non autorisés. Par exemple, en juillet 2001, 16 000 ouvrages donnés à titre gratuit par le Gouvernement tadjik aux écoles de langue tadjike d'Ouzbékistan furent confisqués et brûlés sur ordre de Tachkent²³. La négligence des autorités ouzbèkes à l'égard des écoles ethniques, couplée à un contrôle policier des supports écrits qu'elles pouvaient importer, semble participer d'une volonté de restreindre l'autonomie dont jouissaient ces écoles, sans pour autant remettre en question le principe d'autonomie qui continue de régir leur existence.

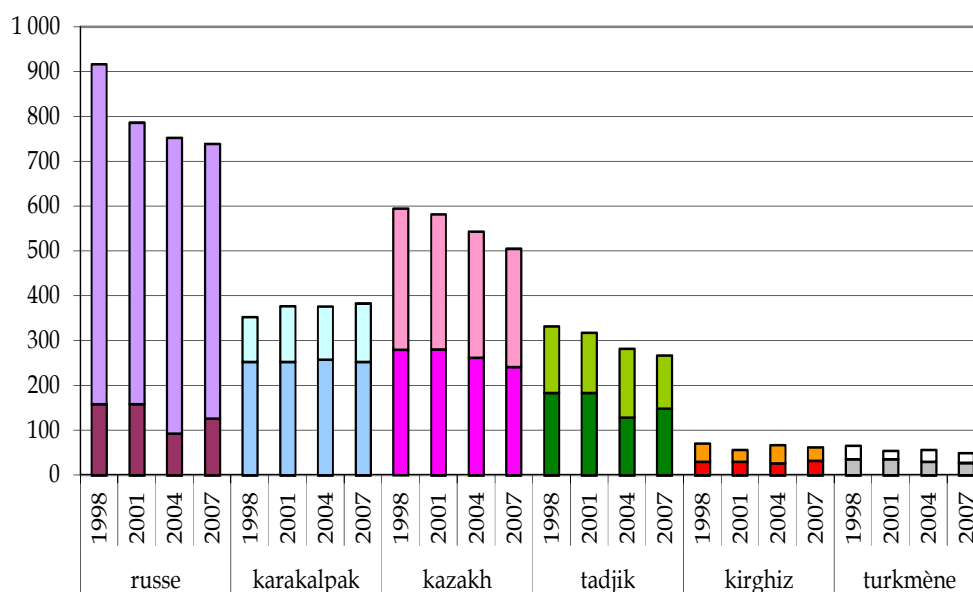
²²Entretien avec Antonina Zaharova, Département des relations interethniques de l'Académie des sciences, Och, Kirghizstan, 14 décembre 2006.

²³ICG. Tadjikistan. *An Uncertain Peace*. 2001. p. 28.

Mais soulignons qu'il s'agit là d'une continuité de la politique que Tachkent avait développée pour promouvoir activement l'enseignement de l'ouzbek, y compris dans des zones d'habitat des minorités ethniques²⁴. Cette tendance à la nationalisation linguistique des écoles s'est poursuivie après l'indépendance, comme le montrent les statistiques du MRE (figure 2).

Figure 2 : Ecoles ethniques d'Ouzbékistan par langue d'enseignement (1998-2005)

(en foncé au bas de chaque colonne, la proportion d'écoles monolingues)
 (Source : 1998 : UNESCO. Ouzbékistan, 2001-2004 : Ouzbékistan. Comité d'État aux statistiques. *Development of Education System*; 2007 : données du Ministère de l'Éducation) ;



Le nombre d'écoles dispensant un enseignement en langue minoritaire ne cesse de diminuer, passant de 1 063 à 884 établissements entre 1998 et 2007, malgré la croissance démographique et l'augmentation du nombre total d'écoles du pays. Le déclin des écoles de langue russe, qui passent pour leur part de 917 à 739 établissements dans la même période, peut trouver une explication dans l'émigration de plus de 600 000 Russes d'Ouzbékistan entre 1989 et 2005. Cependant, cette interprétation n'est pas recevable pour les écoles ethniques, dans la mesure où les groupes ethniques autochtones n'ont pas connu de mouvements migratoires similaires et sont donc restés dans les mêmes proportions au sein de la population nationale.

²⁴ LANDAU Jacob M. et KELLNER-HEINKELE Barbara. *Op. cit.*, pp. 173-178.

IV. LE DISCOURS DES ACTIVISTES ETHNIQUES SUR L'ÉDUCATION : UN MOYEN DE MOBILISER LEURS MINORITÉS

Parallèlement à la démarche développée, d'en haut, par les gouvernements dans l'élaboration et la mise en œuvre des premières réformes éducatives, les dirigeants et activistes des minorités ethniques ont développé très tôt un discours sur la question de l'éducation de leurs enfants.

1. Au Kirghizstan, les initiatives de la société civile ouzbèke pour améliorer les conditions d'enseignement

Au Kirghizstan, les organisations de la société civile ouzbèke, représentées au niveau national par le Centre culturel national ouzbek (CCNO), basé à Bichkek, ont été très actives pour formuler des revendications autour de la question de l'éducation, et ont ainsi élargi au champ politique un mandat associatif qui se limitait jusqu'alors à la promotion d'activités culturelles.

a. De nombreuses idées pour renouveler les manuels scolaires...

Dès 1996, la branche provinciale de Djalalabad du CCNO établissait un Fonds social de soutien à l'éducation, destiné à financer la publication de manuels scolaires et d'ouvrages littéraires en langue ouzbèke²⁵. Cette initiative eut cependant une portée limitée, car les manuels étaient imprimés en nombre insuffisant. Le tarissement des sources de financement entraîna la suspension du projet en 2000²⁶. L'année suivante, la minorité ouzbèke entra dans de vifs débats pour savoir s'il fallait s'aligner sur la politique linguistique de l'Ouzbékistan et, auquel cas, réclamer aux autorités kirghizes d'adopter également l'alphabet latin pour l'enseignement de l'ouzbek. Le bureau national du CCNO refusait cette option, tandis que sa branche provinciale de Djalalabad s'associait au Centre national ouzbek (CNO) de la ville d'Och pour demander la réforme. Leur argument principal était qu'un alphabet commun permettrait aux écoles de la minorité ouzbèke du Kirghizstan de bénéficier du nouveau matériel pédagogique publié en écriture latine par le MRE d'Ouzbékistan²⁷. Malgré l'engagement actif de leurs représentants locaux à trouver une solution, la plupart des Ouzbeks du Kirghizstan s'opposèrent à cette proposition de réforme, jugeant que l'alignement sur la politique linguistique de Tachkent entraînerait une rupture, plus dommageable celle-ci, avec leurs concitoyens kirghizes et les autorités du pays²⁸.

²⁵Entretien avec Ulugbek Adusalamov, Vice-président de la branche provinciale de Djalalabad du CCNO, Djalalabad, Kirghizstan, 11 décembre 2006.

²⁶Dildora Khamidova. *Uncertain Status. Challenges and Opportunities Facing Kyrgyzstani Uzbeks in the Educational Sphere*. 2005. p. 40.

²⁷Entretien avec Adikžan Abidov, Centre national ouzbek de la ville d'Och, Och, Kirghizstan, 15 décembre 2006.

²⁸Matteo Fumagalli. *Framing Ethnic Minority Mobilisation in Central Asia. The Cases of Uzbeks in Kyrgyzstan and Tajikistan*. 2007, pp. 577-586.

Conforme à sa politique de coopération avec les autorités kirghizes, le bureau national du CCNO proposa plutôt de publier, au Kirghizstan, des manuels destinés aux écoles ouzbèkes du pays, en écriture cyrillique. Sous les auspices du Président Askar Akaev, le Centre de publication de manuels pour les écoles de langue ouzbèke (*Centr po sozdaniû učebnikov dlya škol s uzbekskim yazykom obučeniya*) fut inauguré au sein de l'Université kirghizo-ouzbèke d'Och. Ce projet était d'autant plus symbolique qu'il vit le jour en 1998, au moment même où l'Ouzbékistan commençait à substituer des manuels en écriture latine aux anciens manuels en cyrillique. Entre 1998 et 2005, le Centre a édité 33 titres pour les écoles primaires, couvrant ainsi l'ensemble des matières des classes 1 à 4 (sauf la musique) et 14 titres pour les écoles secondaires. Les manuels utilisent l'alphabet cyrillique et sont conformes aux programmes d'éducation nationale du Kirghizstan²⁹.

b. [...] mais un impact encore trop limité

La principale limite au succès du Centre est que, malgré un tirage à grande échelle, il ne parvient pas à couvrir les besoins de l'ensemble des écoles de langue ouzbèke du pays. Par ailleurs, l'absence de financement public oblige le Centre à fixer des prix de vente élevés afin d'équilibrer chaque exercice budgétaire. La comparaison du tarif des manuels disponibles en kirghiz et en ouzbek indique un coût systématiquement plus élevé pour l'achat des éditions en ouzbek (figure 3).

Figure 3 : Comparaison du prix de vente des manuels scolaires du Kirghizstan
(Source : données recueillies auprès du MRE du Kirghizstan)

Auteur	Titre	Classe	Prix manuel en kirghiz	Prix manuel en ouzbek	Différence de prix
A. Myrzakmatova	Histoire de la patrie	5	65,00	74,42	+15 %
T. Čorotegin	Histoire du Kirghizstan	7	42,39	64,60	+52 %
T. Čorotegin	Histoire du Kirghizstan	8	54,43	61,24	+13 %
N. Bakirov	Géographie du Kirghizstan	8-9	65,77	108	+64 %

Prix indiqués en soms kirghizs (taux de change en décembre 2006 : 1€ = 51 soms)
Mais ces différences officielles de prix restent bien en-deçà des pratiques de vente sur les bazars. De par leur rareté, la plupart des manuels de langue ouzbèke sont

²⁹Entretien avec Tursunboj Kamilov, Vice-directeur du Centre de publication de manuels pour les écoles de langue ouzbèke, Och, Kirghizstan, 12 décembre 2006.

vendus le double du prix du titre équivalent en kirghiz³⁰, ce qui limite d'autant leur utilisation par les écoles³¹.

Le transfert de compétences d'édition des manuels scolaires au Centre de publication d'Och a permis au MRE kirghiz de se soustraire d'une tâche qui incombait jusqu'ici à son homologue ouzbek, dans l'ancien système de double tutelle. Mais il a surtout servi le CCNO pour renforcer l'autonomie de la minorité ouzbèke avec une activité quasi régaliennne dans un État-nation en construction.

2. Entre le Kirghizstan et le Tadjikistan, une solution croisée pour rétablir le régime de double tutelle

a. Un accord de coopération éducative porté par les associations ethniques

Du fait de leur petite taille (50 000 individus chacune), la minorité tadjike du Kirghizstan et la minorité kirghize du Tadjikistan ne constituaient pas de gros enjeux pour leurs Etats de résidence respectifs. Toutes deux jouissaient d'une organisation – l'Association des Tadjiks au Kirghizstan, et la Société des Kirghizs au Tadjikistan – qui avait pour but de promouvoir les droits de la minorité, notamment dans le secteur de l'éducation, des loisirs et de la culture. Dans les deux pays, les dirigeants associatifs s'emparèrent de la question de la langue d'enseignement pour mobiliser leurs minorités respectives³². Les démarches répétées des deux associations auprès de leurs administrations de tutelle ont poussé les autorités tadjikes et kirghizes à se rencontrer pour trouver une solution commune.

Ces négociations bilatérales aboutirent à la signature, en 2001, d'un accord intergouvernemental dans le secteur de l'éducation. Ce traité institutionnalise le soutien de chaque Etat aux écoles de sa minorité extraterritoriale et rétablit donc, de manière officielle, la double hiérarchie qui s'appliquait aux écoles ethniques sous l'URSS. L'Etat de tutelle linguistique – le Kirghizstan pour les écoles de langue kirghize du Tadjikistan, et le Tadjikistan pour les écoles de langue tadjike du Kirghizstan – a désormais la responsabilité de fournir les manuels scolaires et de former les enseignants de ses écoles de l'étranger. Dans la pratique, il s'agit d'une relation exclusivement opérationnelle car les écoles n'ont aucun lien direct avec leur Etat de tutelle linguistique. Elles restent rattachées à leur MRE en termes administratifs et financiers et passent commande auprès de lui pour obtenir des manuels ou des formations, dans la limite du budget qui leur est alloué annuellement. Une fois ces besoins collectés dans chaque pays, les MRE mettent en

³⁰Observations de l'auteur des pratiques de vente dans les bazars de Djalalabad, Bazar-Ҷоргон et Och, Kirghizstan, décembre 2006.

³¹Entretien avec Anvar A., Délégué de l'association des parents d'élèves de l'école n°26 d'Ujgurabad, district d'Aravan (Och), Kirghizstan, 15 décembre 2006.

³²Entretiens avec Abduhalim Raimžanov, Président de l'Association des Tadjiks du Kirghizstan, Bichkek, Kirghizstan, 4 mai 2007, et avec Zourakan Davlatlieva, Présidente de la Société des Kirghizs du Tadjikistan, Douchanbe, Tadjikistan, 15 novembre 2006.

œuvre les procédures de coopération : prépaiement des ouvrages et services, livraison des manuels, accueil des enseignants dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM) les plus proches de la frontière³³. Par exemple, les enseignants des écoles de langue tadjike de la province kirghize de Batken sont accueillis dans l'IFM de Khoudjand, de l'autre côté de la frontière au Tadjikistan, tandis que les enseignants des écoles de langue kirghize de la province tadjike de Sugd se rendent à Batken³⁴.

Cette activité de coopération est donc mise en œuvre à l'échelle de la province, sans nécessité de passer par les lourdeurs administratives et financières de chaque capitale. Le décalage inévitable qui s'opère entre le curriculum national de l'Etat de résidence et le contenu, très différent, des manuels scolaires et des formations des enseignants dispensées par l'État de tutelle linguistique apparaît inévitable mais finalement « marginal si l'on considérait les bénéfices globaux générés par un tel accord³⁵ ». Tous les parents et professeurs rencontrés reconnaissent que l'accord de coopération a considérablement amélioré la qualité de l'enseignement dans ces écoles. Les manuels et autres matériels éducatifs (cartes, affiches, guides pédagogiques) étaient d'ailleurs souvent de meilleure qualité et disponibles en plus grand nombre dans ces écoles ethniques, si on les compare aux autres écoles des deux pays³⁶.

b. La difficile mise en œuvre de l'accord dans l'enseignement supérieur

Au Kirghizstan, l'Association des Tadjiks s'intéressa également à la question de l'enseignement supérieur. L'accord intergouvernemental stipulait que chaque MRE devait définir un quota de places et bourses d'études réservées pour les lycéens de leur minorité extraterritoriale qui, terminant leur scolarité, souhaiteraient poursuivre des études dans leur langue maternelle. Les universités de leur Etat de résidence n'offrant pas une telle possibilité, ils pourraient donc étudier dans une université de leur État de tutelle linguistique³⁷. Mais la majorité des Tadjiks du Kirghizstan habitaient la municipalité d'Uč-Ƙorgon, localisée à plus de deux cents kilomètres de l'Université tadjike la plus proche, à Khoudjand. Cet isolement géographique, aggravé par l'appauvrissement général de la population rurale après l'indépendance, entraîna le tarissement du flux d'étudiants vers les universités du Tadjikistan. Les activistes tadjiks saisirent donc cette nouvelle opportunité pour réclamer au Gouvernement kirghiz l'ouverture de groupes de langue tadjike dans l'enseignement supérieur du Kirghizstan. Concédant à

³³Entretien avec Muhammad Melikov, Chef du Département des relations internationales du MRE, Douchanbe, Tadjikistan, 13 novembre 2006.

³⁴Entretien avec Murodžon Muratov, Directeur de l'IFM de la province de Sugd, Khoudjand, 1^{er} novembre 2006.

³⁵Entretien avec Merinsa Ajdžigutova, Directrice du Département provincial d'éducation de Batken Kirghizstan, 25 octobre 2006.

³⁶Observations de l'auteur dans les écoles des districts de Lejlek (village d'Andarak) et Kadamžaj (village d'Uč-Ƙorgon) au Kirghizstan et les écoles des districts de Džabbor-Rasulov et Isfara (village de Matpari) au Tadjikistan, au cours de l'automne 2006.

³⁷Entretien avec Ilimidin Abdurasulov, Recteur de l'Université d'Etat de Batken, 25 octobre 2006.

nouveau à leur demande, les autorités lancèrent une section de langue tadjike au sein de la Faculté de pédagogie de la ville de Kyzyl-Kiya, située à quelques kilomètres seulement d'Uč-Ƙorgon. La section démarra ses activités en 1999 avec quatre groupes d'étudiants tadjiks³⁸.

Ces exemples de mobilisation montrent que, dans leurs discours et leurs actes, les dirigeants des minorités ethniques – ouzbèkes, tadjikes et kirghizes, sans distinction – se positionnent en dépositaires de l'identité ethnique de leur groupe. En formulant des revendications autour de la langue d'éducation, ils parviennent en effet à mobiliser leurs membres dans des expériences collectives visant à maintenir intacte leur identité ethnique. Ils reproduiraient donc, de manière paradoxale, à la fois la politique des nationalités, perpétuée par les Etats dans leurs politiques de construction nationale, et le discours normatif du droit des minorités – qu'ils ne cessent pourtant de décrier – promu par les organisations internationales. Face à ce double cadre contraignant – d'une part, l'héritage soviétique des nationalités et, de l'autre, le discours stéréotypé sur les droits des minorités – comment les personnes appartenant à ces minorités appréhendent-elles individuellement la question de l'éducation de leurs enfants et quel choix font-elles parmi l'offre éducative qui leur est proposée ?

Au regard de ces tendances, un projet politique visant à mieux intégrer des minorités ethniques à la société dominante devrait donc s'attacher à réduire leur enclavement géographique et à favoriser un habitat social mixte. Il n'est pas étonnant que les trois Etats développent justement des programmes de construction routière pour rattacher les régions les plus isolées au reste du territoire national³⁹, mais également des programmes de mixité ethnique dans le relogement de leurs populations de montagne, notamment lors de catastrophes naturelles⁴⁰. Il est intéressant de noter dans ces remarques de conclusion l'existence, au Kirghizstan, d'initiatives éducatives originales, visant au décloisonnement linguistique des minorités ouzbèke et tadjike. A partir de la fin des années quatre-vingt-dix, le Haut-Commissaire de l'OSCE pour les minorités

³⁸Entretien avec Saidaziz Pulatov, Vice-président de l'Association des Tadjiks du Kirghizstan et initiateur du projet, village d'Uč-Ƙorgon, district de Kadamžaj (Batken), Kirghizstan, 16 décembre 2006.

³⁹Les trois Etats étudiés ont développé très tôt des programmes de construction routière pour désenclaver leurs provinces ferghanaïses, séparées du reste du territoire national par de hautes chaînes de montagnes. Les axes Tachkent-Andijan (Ouzbékistan), Bichkek-Och-Batken (Kirghizstan) et Douchanbe-Khoudjand (Tadjikistan) étaient à l'époque soviétique des réseaux secondaires peu utilisés, car il était alors plus facile de rejoindre la vallée du Ferghana en traversant le territoire des Républiques voisines. L'internationalisation des frontières a grandement entravé la circulation des biens et des personnes et motivé la mise en place de vastes projets d'infrastructure routière. Le besoin impérieux d'assurer l'intégrité territoriale du pays se doublait, dans le cas du Kirghizstan et du Tadjikistan, de la crainte d'un irrédentisme de la minorité ouzbèke, concentrée précisément dans leurs provinces ferghanaïses (Julien Thorez. Enclaves et enclavement dans le Ferghana post-soviétique).

⁴⁰Cette pratique de mixité ethnique forcée a été observée notamment dans la province tadjike de Sugd. En 1999, des pluies diluviennes s'étaient abattues sur les montagnes du district d'Acht, provoquant 18 victimes et des centaines de sans-abris (Relief Web. *Floods in Asht Rayon*). Le programme gouvernemental de relogement distribua des parcelles constructibles aux familles tadjikes sinistrées dans les zones de plaine peuplées très majoritairement d'Ouzbeks (observations de l'auteur en 1999).

nationales a ouvert des discussions avec les autorités kirghizes pour élaborer des réponses adaptées aux besoins des minorités du pays dans le secteur de l'éducation. Un Groupe de travail sur l'intégration par l'éducation fut créé en 2003 sous les auspices du président Askar Akaev. Ses douze experts, issus des administrations publiques et de la société civile, furent chargés de mener des recherches, procéder à des analyses et formuler des recommandations pour la réforme de l'éducation. Le rapport publié en juillet 2004 sous le titre *L'éducation comme moyen d'intégration dans les sociétés multiethniques*, préconisait notamment le lancement de projets pilotes d'éducation multilingue, c'est-à-dire un enseignement dispensé simultanément dans plusieurs langues⁴¹.

Développée dans les années quatre-vingt-dix dans les pays occidentaux, cette méthode propose aux enfants appartenant à une minorité linguistique de suivre certaines matières dans leur langue maternelle et d'autres dans la langue officielle de leur pays de résidence. Plusieurs modèles existent en fonction de la répartition des matières par langue et de l'évolution du ratio linguistique au cours de la scolarité des enfants⁴². Deux organisations ont été chargées de mettre en œuvre la phase pilote de ce projet au Kirghizstan. L'association suisse CIMERA a lancé des enseignements bilingues dans 17 écoles et 14 jardins d'enfants⁴³ et le Centre pour l'éducation multiculturelle et multilingue (CMME), une ONG kirghize financée par l'OSCE, a pris le relais du projet, en 2005, avec l'objectif de l'étendre à de nouvelles écoles et de proposer un document stratégique au MRE kirghiz⁴⁴. En 2008, lors de notre dernier terrain, cette initiative était encore à son stade expérimental, et le Kirghizstan restait l'unique pays d'Asie centrale à explorer cette piste originale d'intégration linguistique des minorités.



⁴¹Kirghizstan. Groupe de travail sur l'intégration par l'éducation. *Education as a Means of Integration*. p. 17-18.

⁴²Entretien avec Viktoriya Baltieva, Chargée du projet Education multilingue, Ministère de l'Éducation, Bichkek, Kirghizstan, 4 mai 2007.

⁴³CIMERA. Multilingual Education and Mother Tongue Education for National Minorities in Kyrgyzstan. Conference Proceeding.

⁴⁴Entretien avec Dildora Hamidova, Responsable de projet au CMME, Och, Kirghizstan, 15 décembre 2006.

MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUES INNOVANTES EN CONTEXTE MULTICULTUREL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cristina COGGI, *Professeur* & Paola RICCHIARDI, *Professeur*⁴⁵
Université de Turin - Italie

Le phénomène complexe de la mondialisation et l'intensification des flux migratoires en Europe exigent des transformations significatives de l'école. Il est avant tout nécessaire de développer adéquatement les compétences interculturelles des enseignants⁴⁶, pour créer dans les institutions scolaires les conditions d'une éducation à la citoyenneté globale, à la cohabitation pacifique dans la coopération, dans le pluralisme et dans la cohésion sociale, comme le soulignent les documents européens.

Cette contribution propose une réflexion sur les études qui ont analysé des interventions de formation en compétences interculturelles pour les enseignants, au cours de leur préparation académique initiale et continue, dans le but d'identifier les plus efficaces et les plus innovantes d'entre elles.

I. MODELES THEORIQUES DE REFERENCE

Les études internationales ont progressivement défini les connaissances, les attitudes, les comportements et les valeurs qui donnent aux enseignants les moyens de résoudre les problèmes liés aux différences culturelles, afin d'apprendre aux élèves à comprendre, collaborer, communiquer et agir dans des contextes multiethniques. Il s'agit de buts complexes qui concernent des caractéristiques cognitives (connaissances et compréhension), des aspects affectifs (comportements et valeurs), des attitudes et des conduites (capacités relationnelles...), selon différents modèles. Du point de vue socio-anthropologique, les auteurs ont porté d'abord leur attention sur le développement de la sensibilité interculturelle, et le passage de l'ethnocentrisme à l'ethno-relativisme⁴⁷. L'approche

⁴⁵Les paragraphes 1 et 2 peuvent être attribués à Cristina Coggi et les paragraphes 3, 4 et 5 peuvent être attribués à Paola Ricchiardi.

⁴⁶DILLER J., & MOULE J., *Cultural competence: A primer for educators*, Toronto, Thomson Wadsworth, 2005.

⁴⁷BENNETT M.J., "Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". In PAIGE R.M. (dir.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*, New York, University Press of America, 1986, pp. 27-70.

BENNETT M.J., "Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". In PAIGE R.M. (dir.), *Educating for the intercultural experience*, Yarmouth, Intercultural Press, 1993, pp. 21-71.

HAMMER M.R. et al., "Measuring Intercultural Sensitivity; the Intercultural Development Inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, 2003, pp. 421-443.

sociolinguistique⁴⁸ a donné quant à elle la priorité aux compétences communicatives interculturelles (comprendre, interpréter, savoir interagir). Enfin, l'approche psycho-éducative a accordé une attention plus grande à la compétence interculturelle⁴⁹, interprétée comme la capacité à mobiliser des connaissances (conscience culturelle, informations spécifiques sur différentes cultures), des attitudes (respect, ouverture, tolérance des ambiguïtés et des incertitudes) et des comportements interculturels (comment écouter, observer, interpréter, analyser et évaluer).

Nous décrivons brièvement ci-après plusieurs caractéristiques des modèles mentionnés jusqu'ici :

Bennett a identifié, au cours du continuum qui sépare l'ethnocentrisme ou le mono-culturalisme de l'ethno-relativisme, les étapes essentielles qui rythment la construction de la sensibilité interculturelle, interprétée comme la capacité à penser et agir de manière adéquate du point de vue interculturel⁵⁰. La première phase du modèle est qualifiée d'ethnocentrique et comprend trois niveaux. Le premier niveau est le « *refus de la différence* » (le sujet raisonne sur la base de stéréotypes et n'est pas en mesure de reconnaître et d'accepter la différence culturelle). Le deuxième niveau est la « *défense face à la différence* » (le sujet est en mesure d'identifier les différences culturelles mais il tend à attribuer une valeur négative à tout élément éloigné de sa propre culture). Le troisième niveau est la « *minimisation de la différence* » (le sujet reconnaît les différences mais il tend à exalter les points de divergence entre les cultures, tolérant superficiellement les distances). La deuxième phase, dite de l'ethno-relativisme, est, elle aussi, caractérisée par trois niveaux. Le premier niveau est celui de « *l'acceptation de la différence* ». Le second est celui de « *l'adaptation à la différence* » (le sujet développe de l'empathie, une capacité à se mettre à la place de l'autre, il est en mesure d'agir et de communiquer de manière appropriée avec d'autres cultures, sans perdre ses propres valeurs). Le troisième niveau est celui de « *l'intégration des différences* » (le sujet est capable d'agir, en prenant comme cadre de référence deux ou plusieurs cultures, en conservant la conscience de soi et de sa propre identité). Bennett et Hammer ont défini, sur la base de ce modèle, une échelle d'évaluation appelée IDI (Intercultural Development Inventory) destinée à mesurer la sensibilité interculturelle.

Byram propose quant à lui de mesurer l'« Intercultural Communicative Competence » (ICC)⁵¹, définie comme la capacité à comprendre et à se faire comprendre par des personnes de différentes identités sociales et à interagir avec les différents sujets en tenant compte de leur identité. La première composante de

⁴⁸BYRAM M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

⁴⁹DEARDORFF D.K., "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, 2006, pp. 241-266.

⁵⁰URIBE D. *et al.*, "Assessing intercultural competence growth using direct and indirect measures", *The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*, 73, 2014, pp. 15-34.

⁵¹BYRAM, 1977.

cette compétence est la *connaissance* des groupes sociaux et ethniques et de leurs pratiques. Le second facteur réside dans la capacité à interpréter, à mettre en relation et découvrir la signification attribuée par d'autres cultures à un contexte donné. Le troisième facteur concerne des attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, l'empathie et la curiosité à l'égard des expressions culturelles. Cette compétence comprend par conséquent les compétences linguistiques et, elle va au-delà ; elle implique la connaissance de règles et de rôles communicatifs d'une autre culture, la capacité à déchiffrer le contexte qui détermine les interactions entre les sujets (métacognition).

Deardorff a étudié plus généralement les compétences interculturelles et en a identifié les éléments essentiels à partir de recherches précédentes⁵². Il s'agit d'adopter des attitudes spécifiques et de posséder des connaissances et des aptitudes précises. Les attitudes nécessaires incluent la disponibilité à accueillir la nouveauté et les idées d'autrui, la capacité à tolérer les ambiguïtés, le respect et l'intérêt pour l'autre.

Les connaissances et les aptitudes significatives dans les situations multiculturelles sont : la conscience culturelle, la connaissance de soi et des autres cultures, la capacité à observer et à évaluer.

L'acquisition de compétences interculturelles se manifeste par l'acquisition par le sujet concerné de traits caractéristiques tels que l'adaptabilité, la flexibilité, l'empathie et la capacité à voir les choses d'un point de vue différent. Ces caractéristiques se traduisent par la capacité de la personne à se comporter et à communiquer de manière adaptée à la situation.

II. INTERVENTIONS DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Un certain nombre de chercheurs soutiennent actuellement que la formation universitaire est tenue d'apporter à tous les futurs enseignants des compétences interculturelles, en s'appuyant sur des stratégies formatives adéquates. C'est dans cette perspective que sont promus des échanges internationaux, des modifications des programmes d'études, des laboratoires spécifiques et des stages. Les processus d'internationalisation des universités centrent principalement leur attention sur des projets de mobilité des étudiants. Toutefois, les recherches montrent que le développement d'une sensibilité interculturelle et plus encore de compétences interculturelles ne découle pas automatiquement du partage d'un espace d'étude commun, dans un pays différent du sien ou avec des étudiants provenant d'autres pays⁵³. Au contraire, les recherches soulignent qu'en l'absence d'activités spécifiques finalisées, les étudiants tendent à constituer des sous-groupes linguistiques homogènes interagissant peu les uns avec les autres. Les compétences interculturelles doivent donc être stimulées en adoptant des stratégies spécifiques

⁵²DEARDOFF, 2006.

⁵³HILLER G.G., & WOZNIAK M., "Developing an intercultural competence program at an international cross-border university", *Intercultural Education*, vol. 20, supplement 1-2, 2009, pp. 113-124.

qui ne se limitent pas aux seuls aspects linguistiques et qui prévoient en outre des délais appropriés. En effet, certaines études ont démontré que les expériences à l'étranger de courte durée sont peu significatives pour le développement de la sensibilité interculturelle, comme le montre, entre autres, la contribution d'Anderson⁵⁴. Ce dernier observe l'inefficacité, en ce sens, d'une mobilité de trois semaines. Des expériences plus longues permettent en revanche d'obtenir un certain nombre de résultats évaluables.

A ce propos, une recherche de Paige *et al.*⁵⁵, qui a mesuré le développement de la sensibilité interculturelle (au moyen de l'IDI de Bennett et Hammer), sur des échantillons d'étudiants en mobilité pendant plusieurs semestres, constate une évolution, faible mais significative du point de vue statistique, caractérisée par une grande variabilité individuelle. Malheureusement, dans certains cas, ces échanges sont allés contre les attentes jusqu'à favoriser l'accentuation des préjugés et le renforcement de stéréotypes. En effet, face à des événements critiques, le sujet a tendance à activer ses catégories culturelles, s'il n'est pas formé à interpréter la situation selon un point de vue extérieur⁵⁶. Les échanges à l'étranger assortis de phases de réélaboration⁵⁷ semblent, en revanche, avoir de meilleurs résultats. Un programme américain⁵⁸, s'adressant à des étudiants de cours de préparation à l'enseignement, prévoit, par exemple, de compléter trois semaines d'étude au Honduras par une série de rencontres préliminaires au voyage et une réflexion au terme de l'expérience. L'analyse qualitative des résultats du programme montre qu'exposer les étudiants à des styles éducatifs et pédagogiques différents des leurs, avec un accompagnement adéquat, est un moyen de déconstruire les préjugés et d'apprendre à structurer des cadres pédagogiques en mesure d'accueillir et de satisfaire les différents besoins des étudiants.

En général, plusieurs modèles d'intervention ont été expérimentés pour les futurs enseignants, notamment parce que ces futurs enseignants sont habituellement moins motivés et moins impliqués dans l'internationalisation⁵⁹.

⁵⁴ANDERSON P.H. *et al.*, "Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, no. 4, 2006, pp. 457-469.

⁵⁵PAIGE R.M. *et al.*, "Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, no. 4, 2003, pp. 467-486.

⁵⁶OTTEN M., "Intercultural Learning and Diversity in Higher Education", *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no. 1, 2003, pp. 12-26.

⁵⁷ABDALLAH-PRETCEILLE M., & PORCHER L., *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, 1999. PHILLION J *et al.*, "Promise and perils of study abroad: White privilege revival". In T. HUBER (Ed.), *Teaching and learning diversity: International perspectives on social justice and human rights*, Greenwhitch, Information Age, 2008.

⁵⁸SHARMA S. *et al.*, "Examining the Practice of Critical Reflection for Developing Pre-Service Teachers' Multicultural Competencies: Findings from a Study Abroad Program in Honduras", *Issues in Teacher Education*, vol. 20, no. 2, 2011.

⁵⁹OLAYA A., & GÓMEZ RODRÍGUEZ L.F., "Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities", *Profile*, vol. 15, no. 2, 2013, pp. 49-67.

Au rang des propositions les plus fréquentes, se trouve l'introduction de cours spécialisés dans la formation universitaire. Les études documentent souvent une évolution des modèles pédagogiques adoptés dans ces cours. On passe d'une approche principalement centrée sur les aspects théoriques à des formes d'enseignement davantage tournées vers le développement de l'esprit critique. En outre, on observe une diffusion des approches visant à favoriser la sensibilisation émotive et la transformation de comportements à travers des rencontres directes et des témoignages, comme le montrent plusieurs recherches réalisées dans des universités de la Colombie Britannique⁶⁰ et du Québec⁶¹.

Un certain nombre de cours se préoccupent du passage de la sensibilisation à l'acquisition de pratiques pédagogiques interculturelles à travers l'intégration de leçons, de laboratoires et de stages. Un projet structuré de la sorte est illustré par une étude belge réalisée à l'Université de Louvain⁶², où les cours d'interculturalité sont associés à des laboratoires (avec des simulations et la réalisation de matériel didactique) et des stages dans des contextes multiculturels. Ces expériences sont complétées par une phase de réélaboration. Une autre étude, conduite dans le Dakota du Nord⁶³, prévoit, comme phase préliminaire, le stage d'observation, dans des contextes multiculturels. Les enseignants en cours de formation sont invités à observer les relations de classe entre enseignants et étudiants, l'ambiance de la classe, les processus d'apprentissage, les caractéristiques des élèves, les styles d'enseignement et les stratégies de gestion de la classe. Viennent ensuite des séances d'écriture réflexive à l'université. Les produits sont lus et débattus en laboratoire. Les activités sont complétées par la projection de films sur les thèmes émergents.

D'autres expériences valorisent les situations collaboratives multiethniques pour développer les compétences interculturelles des étudiants. Un exemple intéressant est celui du programme *Patches*⁶⁴, qui prévoit des activités d'enseignement réciproque entre enseignants en formation australiens et malais, et la réalisation de devoirs authentiques dans les groupes mixtes (par exemple, la planification de visites touristiques) complétés par des séances hebdomadaires d'écriture réflexive. L'évaluation de l'efficacité des interventions en matière de compétence interculturelle est réalisée avec un groupe cible et l'application d'une échelle s'inspirant du modèle de Deardoff. Les principaux résultats de l'étude font

⁶⁰JACQUET M., « La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no. 1, 2007, pp. 25-45.

⁶¹STEINBACH M., « Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education*, vol. 47, no. 1, 2012, pp. 153-170.

⁶²DEHAALU P., « Promouvoir la formation des maîtres à l'interculturel : pratique d'un formateur et rapport au savoir ». In C. PERREGAUX et al. (dir.), *L'interculturalisation des savoirs: entre pratiques et théories*, Paris, Ed. L'Harmattan, 2008, pp. 69-95.

⁶³KEENGWE J., "Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences", *Early Childhood Education Journal*, 38, 2010, pp. 197-204.

⁶⁴TANGEN D., & MERCER L., "International pre-service teachers' self-confidence in critical reflective thinking and writing through an intercultural Patches program", *TESOL in Context*, vol. 22, n. 1, 2012, pp. 56-70.

apparaître un développement des comportements interculturels (respect, ouverture vers l'autre, curiosité) et des progrès dans la conscience sociolinguistique⁶⁵.

D'autres expériences prévoient des stages à l'étranger. Ces expériences sont très différentes, tant quant à leurs objectifs que du point de vue des délais et des modalités de réalisation. Selon les études, les stages à l'étranger les plus efficaces pour favoriser la formation de compétences interculturelles sont ceux qui prévoient l'implication active des étudiants dans des activités d'enseignement, avec une supervision externe. En effet, les études montrent que ces activités influent sur la croissance intellectuelle, sur le développement personnel et la flexibilité cognitive, qu'elles favorisent également le changement des pratiques en classe, habilitant effectivement les stagiaires à travailler avec d'autres cultures⁶⁶. Ces résultats sont possibles surtout si les futurs enseignants ne se bornent pas à apprendre la « culture de l'autre » mais s'attachent aussi à apprendre « avec l'autre » et apprendre « de l'autre ». Les futurs enseignants apprennent ainsi à répondre de manière plus adéquate aux nécessités individuelles des élèves, notamment ceux de culture différente, à renforcer leur compétence en matière de discipline, à interagir avec respect avec les parents des élèves, avec les élèves et les collègues⁶⁷. Ils apprennent en outre à prendre des risques (comment enseigner différemment des collègues), à travailler sans matériel et sans plan de travail pré-structuré. Ils deviennent ainsi plus créatifs⁶⁸ dans leur enseignement et moins ethnocentriques⁶⁹. Dans un programme de stages américains, il a été choisi par exemple de demander aux enseignants en formation de participer à une expérience pédagogique soit auprès d'une minorité ethnique de leur pays, soit à l'étranger⁷⁰. Les deux alternatives consistent respectivement à suivre un stage de 17 semaines dans une réserve indienne ou à participer à une expérience de 8 semaines dans des écoles de pays anglophones. Les analyses montrent, dans les deux cas, un développement de la conscience culturelle.

Un autre programme américain⁷¹, qui prévoit un stage de six mois dans une école londonienne, avec une supervision critique, souligne que l'expérience essentielle pour développer la sensibilité interculturelle consiste à faire éprouver aux futurs

⁶⁵SPOONER-LANE R. *et al.*, "Building Intercultural Competence One 'Path' at Time", *Education Research International*, 1, 2013, pp. 1-9.

⁶⁶MAHON J., & CUSHNER K., "The overseas student teaching experience: Creating optimal culture learning", *Multicultural Perspectives*, vol. 4, no. 3, 2002, pp. 3-6.

⁶⁷WALTERS, L.M. *et al.*, "Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into preservice training", *Intercultural Education*, 20, 1-2, 2009, pp. 151-158.

⁶⁸HAYDEN M., & THOMPSON J.J., "International education: Perceptions of teachers in international schools", *International Review of Education*, 44, 1998, pp. 549-569.

⁶⁹CUSHNER K., & BRENNAN S., *Intercultural student teaching: A bridge to global competence*, Lanham, Rowman & Littlefield Education, 2007.

⁷⁰STACHOWSKI L.L., & BRANTMEIER E.J., "Understanding Self Through the Other: Changes in Student Teacher Perceptions of Home Culture From Immersion in Navajoland and Overseas", *International Education*, vol. 32, no. 1, 2002, pp. 5-18.

⁷¹MARX H., & MOSS D.M., "Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program", *Journal of Teacher Education*, vol. 62, no. 1, 2011, pp. 35-47.

enseignants une sensation d'« étrangeté » par rapport au contexte, dans les écoles où se déroule leur stage.

Dans la même optique, certains programmes soulignent les avantages de réaliser des stages à l'étranger, dans des pays dont la langue est différente de la sienne, et de vivre l'expérience du stage dans plusieurs structures pour favoriser la confrontation et éviter la formation d'autres stéréotypes. Par exemple, un programme destiné à des futurs enseignants américains⁷² prévoit un stage en Chine, dans au moins deux écoles caractérisées par des contextes distincts. Avec cette expérience, les étudiants montrent qu'ils ont développé : une meilleure compréhension et le respect de la culture chinoise, des dispositions empathiques vers les apprenants non anglophones (compréhension des difficultés linguistiques), une capacité à dialoguer sur des stratégies et des ressources pédagogiques, une réflexion sur leur propre croissance personnelle et professionnelle.

Les études ont en effet fait apparaître que parler couramment une langue étrangère n'implique pas forcément la possession d'une compétence interculturelle. Cet aspect est traité, depuis longtemps, dans la formation des enseignants de langue étrangère. Ceux-ci sont appelés à enseigner non seulement une langue étrangère⁷³, mais aussi la culture qui y est liée (traditions, valeurs, coutumes...). Ces enseignants jouent donc un rôle essentiel⁷⁴ pour la formation des élèves à la pluralité linguistique et culturelle, indispensable dans une société multiculturelle. Ils doivent affronter des problèmes complexes dans des environnements multiethniques et nécessitent, par conséquent, une formation spécifique. Sur ce point, la littérature est riche en études et enseignements. Une intervention particulièrement intéressante, centrée sur la compétence communicative interculturelle⁷⁵, a été réalisée en Estonie⁷⁶. Cette proposition prévoit une phase préliminaire d'approfondissement théorique et de réflexion, par les futurs enseignants, sur les liens entre leur culture et celle d'autrui, afin d'encourager la reconnaissance, la comparaison et l'évaluation d'aspects culturels (*savoir*). Les étudiants accomplissent ensuite des tâches concrètes, finalisées à l'exercice de leur capacité critique afin d'identifier les erreurs de communication avec d'autres cultures. Cette intervention prévoit ensuite de favoriser le décentrage culturel des participants à travers des jeux de rôle, des simulations et l'analyse d'incidents

⁷²ZHAO Y. *et al.*, "Cross-cultural immersion in China: Preparing pre-service elementary teachers to work with diverse student populations in the United States", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 37, no. 3, 2009, pp. 295-317.

⁷³FABREGAS M.G. *et al.*, "Building Intercultural Competence Through Intercultural Competency Certification Of Undergraduate Students", *Journal of International Education Research*, vol. 10, no. 1, 2014, pp. 15-22.

⁷⁴DIDA S., "EFL Teacher Training on Multicultural Classroom Management in Elementary and Junior High School", *Research Papers in Language Teaching and Learning*, vol. 4, no. 1, 2013, pp. 44-58.

⁷⁵BYRAM M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008.

⁷⁶SKOPINSKAJA L., & LIIV S., "Raising intercultural awareness in pre-Service teacher training courses", *The Teacher Trainer*, vol. 26, no. 1, pp. 2-5.

critiques. L'objet central de l'activité est la capacité à interagir et à négocier dans différents contextes culturels (*savoir-faire*). La dernière partie du cours comprend une analyse des éventuelles méprises liées à des différences culturelles, en référence aux valeurs implicites des situations (*savoir-être*). La dernière étape consiste à transférer les connaissances acquises à la pratique pédagogique.

Les études confirment donc qu'il existe une différence entre la rencontre de sujets de culture différente et l'apprentissage interculturel, qui nécessite divers éléments parmi lesquels : l'expérience de relation avec une pluralité de sujets d'une autre culture, l'observation réflexive de son propre processus d'apprentissage, la conceptualisation de nouvelles règles de comportement et l'expérimentation des nouvelles conduites dans les relations interpersonnelles⁷⁷.

III. STRATEGIES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Les projets européens (ex. Comenius) proposent, depuis longtemps, aux enseignants en fonction, des échanges liés à un projet pédagogique, destinés à favoriser les connaissances, la sensibilité interculturelle, des interactions sur les programmations didactiques et la planification d'activités à réaliser en classe.

La recherche constate toutefois que la seule expérience du contact avec d'autres cultures ne favorise pas, systématiquement, le développement de compétences interculturelles⁷⁸. Une expérience spécifique dans des contextes multiculturels, surtout assortie de formations ciblées et de réflexions critiques, est nécessaire. Des études canadiennes⁷⁹ et américaines⁸⁰ ont montré cependant que les programmes d'éducation interculturelle, destinés aux enseignants en fonction, focalisent souvent ces derniers sur l'exaltation de différences culturelles de surface, ou sur des aspects pragmatiques de l'accueil des élèves immigrés. Ces programmes s'arrêtent au premier stade du modèle de Bennett ; ils valorisent intentionnellement les différences. Des formations spécifiques, centrées sur les différentes dimensions de la sensibilisation interculturelle, montrent en revanche qu'elles permettent d'entraîner des changements significatifs.

⁷⁷LEE A. *et al.*, "Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms", *Innovative Higher Education*, 37, 2012, pp. 199-213. LEE A., WILLIAMS R.D., SHAW M.A., JIE Y., "First-year students' perspectives on intercultural learning", *Teaching in Higher Education*, vol. 19, no. 5, 2014, pp. 543-554.

⁷⁸WESTRICK J., & YUEN C., "The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for teacher development", *Intercultural Education*, vol. 18, no. 2, 2007, pp. 129-145.

⁷⁹MCANDREW M., *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

⁸⁰GORSKI P., "What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no. 2, 2009, pp. 309-318.

C'est dans cette optique que s'inscrit une étude, conduite en Roumanie, sur la formation d'enseignants de l'école primaire et secondaire⁸¹. La proposition vise à faire passer les enseignants du dernier stade d'ethnocentrisme au plus haut niveau d'ethno-relativisme (l'intégration), avec des activités spécifiques pour chacun des stades de Bennett. L'activité a favorisé des changements significatifs dans la direction espérée. Un autre programme américain, toujours centré sur le modèle de Bennett, s'avère tout aussi efficace en adaptant la formation des enseignants au stade où ils se trouvent, individuellement et collectivement, dans l'acquisition de la "sensibilité interculturelle".

L'étude a été réalisée de manière longitudinale, sur un échantillon de 85 enseignants de sept écoles d'un district urbain du Midwest, caractérisé par une importante composante multiculturelle⁸². Les interventions prévoyaient l'application de l'échelle de Bennett à chaque participant, la discussion du modèle adopté et des résultats individuels et collectifs obtenus, pour favoriser la conscience et la focalisation sur les besoins en formation. Les activités sont ensuite différenciées en fonction des exigences spécifiques constatées. Les résultats de l'intervention, d'une durée de quatre ans, ont mis en évidence un développement significatif de la sensibilité interculturelle des enseignants. A ce propos, l'analyse du profil individuel (obtenu avec l'IDI), et donc la différenciation des approfondissements, s'est avérée particulièrement efficace.

L'étude montre en outre que, dans ce cas, le développement de la sensibilité interculturelle est suivi d'un développement professionnel cohérent tel que, par exemple, un accroissement des interactions avec des étudiants et des familles de culture différente. Il s'agit d'un résultat intéressant, car la plupart des études s'arrêtent à l'incidence des programmes sur les convictions et les attitudes des enseignants à l'égard des autres cultures. Cette recherche montre, en revanche, que les futures études devront se concentrer sur les effets de la sensibilité interculturelle, sur le climat relationnel dans les classes multiethniques et sur la nécessité d'innover les stratégies pédagogiques⁸³. D'autres projets, surtout américains, vont dans le même sens, notamment à travers la formation de groupes multiculturels d'enseignants et d'éducateurs qui collaborent à la réalisation d'unités didactiques interculturelles et repensent les programmes et les matériels dans cette perspective, avec le soutien d'instruments d'auto-analyse⁸⁴.

⁸¹POPA N.L. *et al.*, "Teachers' Intercultural Competence: Effects of Intercultural Training and Experience", *Proceeding of the 7th WSEAS international conference on education and educational technology; EDU'08*, 2008, pp. 59-64.

⁸²DEJAEGERE J.G., & CAO Y., "Developing U.S. teacher's intercultural competence: Does professional development matter?", *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 2009, pp. 437-447.

⁸³DEJAEGERE J.G., & ZHANG Y., "Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence", *Intercultural Education*, vol. 19, no. 3, 2008, pp. 255-268.

⁸⁴WEST-OLATUNJI C.A. *et al.*, "Enhancing Cultural Competence Among Teachers of African American Children Using Mediated Lesson Study", *The Journal of Negro Education*, vol. 77, no. 1, 2008.

VI. QUELQUES PROPOSITIONS ITALIENNES

En Italie, le phénomène migratoire est relativement récent mais il a atteint des proportions importantes (9,1%, données ISTAT 2012-13). Suite aux expériences réalisées dans d'autres pays d'Europe, qui soutenaient soit l'intégration multiculturelle avec une valorisation des différences (Grande Bretagne et Pays-Bas), soit l'intégration indifférente, avec la prévalence d'une approche assimilationniste (France), l'Italie affronte actuellement le problème en adoptant un modèle d'intégration interculturelle référée à la citoyenneté mondiale, dont s'est inspirée la formation des enseignants⁸⁵. Les stratégies de formation se sont conformées aux exigences spécifiques du territoire : la présence d'immigrés en Italie est caractérisée par une grande pluralité des origines et par une implantation géographique dominante dans le centre-nord, mais non limitée aux grandes agglomérations. Pour promouvoir une compétence interculturelle flexible, c'est-à-dire capable d'intégrer et de faire interagir les différentes ethnies représentées, une organisation réticulaire de la formation des enseignants est donc nécessaire dans les territoires concernés.

1. Formation continue

Nous présentons, ci-après, plusieurs propositions, mises en pratique récemment en Italie, qui s'inscrivent dans le cadre décrit précédemment. Il s'agit de deux projets, développés par des groupes de recherche de l'Université de Turin, et d'une activité élaborée par des associations et des ONG qui opèrent sur le territoire piémontais.

La première proposition formative adopte le modèle de la *Complex Instruction* de Cohen dans des contextes multiculturels. Cette approche se propose d'éviter que les enseignants identifient la diversité (notamment culturelle) comme une infériorité, pour qu'ils accordent un même statut aux élèves d'ethnies différentes. A cette fin, les enseignants apprennent une technique d'apprentissage coopératif à appliquer en classe, qui valorise l'interdépendance positive des aptitudes dans le groupe. Les enseignants sont ainsi appelés à élaborer des tâches complexes pour leur contexte, dont la réalisation et l'évaluation exigent l'activation connexe de tous les apports individuels des étudiants⁸⁶. Cette intervention favorise, chez les enseignants et chez les étudiants, la déstructuration des préjugés et, chez les élèves, la disponibilité au dialogue et à la coopération, fondées sur la reconnaissance d'un statut égal pour tous les membres du groupe, indépendamment de leur origine ethnique ou sociale.

La deuxième proposition formative, centrée principalement sur le modèle de Deardoff, vise à promouvoir une activation rapide des enseignants dans la

⁸⁵SANTERINI, M. (dir.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010.

⁸⁶GOBBO F. (dir.), *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali : una prospettiva critica*, Milano, Edizioni Unicopli, 2010. PESCARMONA I., "Learning to participate through Complex Instruction", *Intercultural education*, 1, 2014.

conception d'interventions dans des contextes multiculturels, à travers l'élaboration de problèmes complexes et authentiques à soumettre aux élèves⁸⁷. L'intervention, centrée principalement sur les *aspects formels de la didactique et de l'évaluation par compétences*, a permis le développement de la sensibilité interculturelle des enseignants et la réalisation de produits en classe sur des sujets liés à la migration (articles de journaux, récits de voyage, histoires de migration, mise en scène de dialogues entre autochtones et immigrés, production de supports multimédia), à évaluer à travers des rubriques.

La troisième proposition, élaborée par des ONG⁸⁸ et des associations (Comité de collaboration médicale et AMNI - Association multiethnique médiateurs interculturels) a pour objet l'introduction des thèmes de l'interculturalité dans les programmes scolaires. Le parcours de formation des enseignants comprend une première phase de sensibilisation aux thèmes de l'interculturalité et aux nœuds problématiques liés à la réussite scolaire des élèves immigrés.

Le parcours propose d'aborder le problème de deux manières : en transformant les programmes et en impliquant les élèves dans la réalisation de matériel facilitant l'apprentissage de leurs camarades immigrés du même âge. Les enseignants sont ainsi conduits à revoir le programme dans une optique interculturelle, en insérant des modules didactiques renvoyant, par exemple, à l'histoire mondiale et à la géographie globale. Le parcours s'achève avec une activité pour les élèves, à savoir la production d'un texte simplifié pour un élève immigré ayant de faibles compétences linguistiques, à expérimenter en classe.

2. Formation initiale : du stage en contexte multiculturel à la thèse dans des pays de l'hémisphère Sud

Pour favoriser la réussite scolaire et la pleine intégration des élèves immigrés, un groupe de recherche de l'Université de Turin a planifié et expérimenté un programme de formation, destiné aux futurs enseignants. Cette intervention a pour but la sensibilisation interculturelle et le développement de compétences pédagogiques et didactiques utiles dans des contextes multiculturels. La proposition (projet Fenix) prévoit une formation intensive en laboratoire sur les difficultés d'apprentissage, liées aux facteurs de risque spécifiques des élèves immigrés et sur les causes qui les engendrent. Cette phase est suivie d'une formation à une méthode de médiation cognitive et affective, conçue pour renforcer les compétences des sujets en difficulté. Après la formation qui prévoit également des études de cas, des simulations, la projection et le commentaire de vidéos, les étudiants universitaires sont appelés à réaliser une intervention pédagogique sous la forme d'un stage de 50 heures, dans des écoles, avec de petits

⁸⁷CALLIERO C., & CASTOLDI M., *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁸⁸TANGERINI S., "Laboratorio di didattica interculturale. Formazione degli insegnanti", a cura di CCM - Comitato Collaborazione Medica e AMNI - Associazione Multiethnica Mediatori Interculturali (materiale grigio).

groupes d'élèves, de différentes cultures, et ayant des difficultés d'apprentissage. Les activités en classe sont assorties d'une réélaboration *in itinere* à l'université. Au terme du parcours, certains étudiants entreprennent leur thèse à l'étranger, dans le but d'expérimenter l'intervention dans d'autres contextes. Le parcours prévoit l'étude préliminaire de la culture d'accueil, l'adaptation linguistique et culturelle des matériaux et une expérimentation à l'étranger, d'un mois minimum. L'étudiant réalise l'intervention dans le pays d'accueil, avec les réadaptations nécessaires, en interagissant avec des responsables, des enseignants et des éducateurs locaux. La flexibilité pédagogique des futurs enseignants et leur capacité à comprendre les difficultés linguistiques et culturelles en ressortent renforcées. L'expérience a un effet de sensibilisation interculturelle et favorise la persévérance des diplômés dans des activités de coopération internationale. Comme pour les autres propositions italiennes présentées, il est évident qu'il faut approfondir la question de l'évaluation de l'expérience et en connaître les effets à long terme.

V. EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PARCOURS FORMATIFS

Ce bref excursus relatif à la formation initiale et continue des compétences interculturelles des enseignants met en évidence la prévalence d'approches de recherche qualitatives qui apprécient les progrès effectués par des étudiants et des enseignants en analysant des rapports écrits, des discussions de groupe, des interviews libres et des groupes de réflexion. Les approches quantitatives se proposent de mesurer l'ampleur des transformations à travers des signes de nature indirecte. Les instruments produits varient en fonction des caractéristiques à mesurer. Avant d'adopter un instrument, il faut analyser la structure de référence et sa mise en œuvre, et contrôler ses caractéristiques éducatives. Un bilan de ces instruments, établi par Dearhoff en 2011, constate l'existence dans la littérature de plus de cent outils disponibles, chacun ayant une validité et une fiabilité variables. Parmi les plus cités dans les lignes de recherche que nous avons retenues, signalons l'IDI de Bennett et Hammer pour mesurer la "sensibilité interculturelle", et l'ICC de Byram (ou le « Yoga Form » de Fantini)⁸⁹ pour évaluer les compétences en « communication interculturelle ».

L'évaluation directe des compétences interculturelles peut, en revanche, être conduite par l'observation, par exemple, des performances dans des situations interculturelles ou en utilisant le portfolio d'évaluation, sur support papier ou en ligne, qui permet de collecter les produits réalisés.

⁸⁹FANTINI A.E., "A Central Concern : Developing Intercultural Competence", IT Occasional Papers Series, 1. Retrieved May 18, 2007, from <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.

CONCLUSION :

Lignes innovantes dans les pratiques de formation des compétences interculturelles des enseignants

Cette contribution met en évidence l'évolution internationale des modèles et des pratiques de formation des enseignants destinés à travailler dans des contextes multiculturels. On observe, en premier lieu, un développement de la finalité des interventions. A la volonté de générer une sensibilité interculturelle, s'ajoute celle de développer des compétences éducatives et pédagogiques spécifiques, nécessaires dans des contextes multiculturels. On constate, en outre, une transformation des stratégies de formation, initiale et continue, qui passent d'une réflexion théorique sur la diversité culturelle à une mise en pratique dans des contextes multiculturels, à travers la réalisation de simulations, de jeux de rôle, de témoignages et d'échanges, plus proches de l'objet de l'analyse. Il s'agit fréquemment de stratégies innovantes pour la didactique universitaire. On observe également une valorisation progressive de la réflexion critique qui accompagne les expériences, notamment les stages, qui sont planifiés avec une attention croissante au développement d'un apprentissage interculturel authentique.

Enfin il est évident qu'il faut affiner les stratégies d'évaluation des interventions réalisées, afin d'en mesurer l'efficacité à court et à long terme.



INTERCULTURAL, CULTURAL AND NATIONAL : TOWARDS THE HISTORY WRITING IN KAZAKHSTAN

Dr Laura YEREKESHEVA
Institute of Oriental Studies
Kazakhstan

The Concept: Cultural and National

1. The concept of a nation as any other theoretical concept with an immense practical significance may be regarded as a constantly developing one. In common usage of this word “nation” is either synonymous with a state or its inhabitants, or else it denotes a human group bound together by common solidarity – a group whose members place loyalty to the group as a whole over any conflicting loyalties⁹⁰. Firstly introduced by J. S Mill, this analytical concept became rooted and institutionalized in Western European late mediaeval and modern history thus becoming the “nation-state” concept.

The concept of identity and culture itself are important for nation-building if we see the latter one as the accumulation of all symbols and symbol-based activities elaborated throughout certain space and time by this or that community. This dimension of culture and identity is to be seen as equally to or even more important and significant rather than pure economic and social accomplishments alone, because it is the ideological realm that shapes and influences the set of mind of certain communities.

The definition of a term “nation” as “a human group bound together by common solidarity” is an insufficient one in a sense that it may be referred to any other group bound by common solidarity. What transforms the meaning of the term is the application of another concept, i.e. identity which this or that group inevitably moulds. In fact the group becomes distinguished from other groups through its own shared identity only. In this group “whose members place loyalty to the group as a whole over any conflicting loyalties”, the overall broad identity factor of belonging to the group becomes the denominator of other multiple particular identities which the members of the group develop. In other words, broad identity of the group becomes the basis, the *structure* of the system (i.e. nation, if we to analyze nation as a system). And at the same time identity linking all members of the group together into one entity, performs here the function of connectedness, fluctuation and change, thus becoming a *method*.

⁹⁰ Rustow 1968, p. 7.

By performing this function of binding, linking all members of the group together, the overall broad identity in this regard is substantially differentiated from all other types of identity that members of the group hold, such as ethnic, religious, regional, other identities. However it seems that the status, function of the overall broad identity is none the less as the attributes of culture itself, since *culture when understood in a broad sense (and not simply as a symbolical representation) is also could be described as a structure and method at the same time. Culture is a structural framework of any process taking place in the system; at the same time it is the binding element what makes the elements of the system interact and get linked with each other. In other words culture could be described as the way of life; however it is the life itself.*

Thus we can equal here the realm of culture and cultural identity with the overall broad identity of this or that group. This implies that the broad cultural identity of the group could include various other identities which the members of the group developed.

2. Next issue which inevitably arises here is the question of cultural and national identities – are they the same or different, and if they are different then what makes them to correlate or contradict to each other.

The answer to this question lies in the realm of history and culture, because it was historically- and culturally driven various forms of groups' solidarity that led to the assertion of different types of identity, mainly civilization- or culture based identity, and the state- or nation based identity. These are somewhat relative concepts used here simply to show the variety of forms; in between there could be found and later analyzed many other variants.

The main focus here is to highlight the fact that cultural and national identities could not be the same, though they may overlap and even coincide with each other. As it was stated above, the cultural identity is a broad concept which implies that there are no boundaries between various forms of the way of life and elements of life (or system) itself. It means there could be no strict boundaries - systemic and material or physical, including geographical ones.

From this standpoint national identity, on the contrary, is a narrower concept in a sense that it presumes and justifies the boundaries. It may be said that national identity could be described as a part of a more broad cultural identity that has been limited by certain frameworks; and these frameworks is the state with all its legally justified set of restrictions as applied to the members of the group and their cultural identity.

We may say that state limits cultural identity and imposes its power on it as per goals and tasks which state identifies in order to maintain its existence.

The affair between the state and nation is of a special importance leading to such widely rooted and till recently generally accepted term as a "nation-state". However, echoing today's multiplicity factor, and perhaps the non-existence of

cultural universalities⁹¹, this term started facing oppositions from those incurious minds which can't simply accept the idea sanctified by the western traditions and experience. As it is stated, along with the "nation-state", there could be mentioned various another evolving concepts, such as "multi-national, multi-ethnic or even civilizational state" reflecting all gamut of new realities of a "post-modern" world⁹¹.

Ashis Nandy is perhaps the most prominent representative of such approach which states that non-modern or postmodern concepts of state began to emerge in response to the crisis of the nation-state: "... while it is an open question what forms the postmodern state will take, there is little doubt that the dominant concept of the state will be drastically altered⁹²".

Hence it could be said that idea of nation (nationhood) should inevitably be based on the specific features that this or that community has been elaborating throughout certain space and time, using the full set of symbols and patterns accumulated in culture and implemented in specific ways of life (ideas, thoughts, behaviour, communication, role of traditions, etc).

Based on this premise, the idea of nation/nationhood could be defined as the variable of this set of cultural patterns, dependable on the whole pool of previous and emerging experience. Economic and political accomplishments (associated by western scholars with modernization and nation itself) in this regard may be seen as not the only but simply as one of many other key elements, though, no doubt, very important ones.

Thus we may state here that cultural identity represents the specific matrix on the basis of which the whole premise of the nation/nationhood is moulded, sustained and developed. Consequently, national identity may be regarded as *a part* of a much broader concept of cultural identity, since culture does not confine itself to one particular state or one particular community only; in various degrees the more or less similar culture may be spread over different states. It means that broader cultural identity may embrace, though indirectly, various national identities as modalities of various states.

It is in this regard we may highlight the culture-oriented views of society which sees "the state as part and parcel of culture" and views the relationship between culture and the state from the standpoint of culture: "The state here is made to serve the needs of or contribute to the enrichment of the culture; it is never allowed to dictate terms to culture⁹³...".

Summing up, it could be said that the idea of nation-state and nation-building process is incomplete if it views the political and economic modernization only.

⁹¹ Nandy 2010, pp. 1-14.

⁹² *Idem*, p. 12.

⁹³ *Ibid*, p. 15.

These are vital but not the only elements. Nation-building rather may prove to be successful if, in addition to the “technical” or “hard” parts of modernization process, the “soft power” or the cultural and ideological realm is adequately addressed.

Nation-Building and History-Writing in Kazakhstan

What implication all this have for new nations, particularly, Kazakhstan?

First of all, it may imply the need to look at the nation-building process as a part of a broad cultural identity formation development. Within the course of this development it may also acquire own specific forms and modes which are generally based on a pool of previous and emerging experience, i.e. existed and evolving cultural matrix.

The pool of previous experience effecting cultural patterns is rooted in history and specificity of civilization. In Kazakhstan’s history these patterns, as everywhere else in the world, were influenced by the interflow of cultures and ways of life. However, it acquired own specificity due to geography, climate, other structural factors and has been represented by the Silk Routes and massive flows of migrations of tribes throughout first millennium AD, the interaction with great empires in world history such as Kushan, Sassanid, Ahemenid, Han and Tang, Mongol-Turk, Arab, Russian, etc. Those ancient links and interactions left a clear imprint on the culture moulding process thus becoming a part, an essence of evolving cultural identity.

In a similar way, the Soviet experience didn’t go away and vanished completely. Due to its strong negation at early stage of independence (i.e. post-1991) as a natural reaction of nationalist evolving forces to claim new cultural patterns, rather it became hidden and latent. However, its imprint both in social, economic and cultural patterns is still visible.

All century- and even thousand-long previous experience have contributed to the cultural matrix and a well-equipped structure to enforce moulding process of a new cultural identity patterns in a nowadays Kazakhstan. What forms did this process acquire?

Starting from 1991 the pattern of nation-building process seemed to go fully along the western approach which linked nation/nationhood and nation-building process with mainly modernization and social communication. Economic reasons lying behind this process (collapse of the previously unified economic space) and the need to institutionalize new economic liberal ideas and models of development were crucial in implementing rapid economic liberal reforms.

This tendency has been well-articulated and was given a high priority and status in the process of nation-building. For almost first decade, throughout the 1990s that

was a dominant factor of survival amidst the economic chaos, and was reflected in almost all state programmes of economic and financial liberalization of that period. However, this “hardware” modernization later became accompanied by the processes of formulating the cultural identity. Initially, this process acquired inevitable and natural character of breaking with the past and searching new forms; particularly it went along the linguistic lines and concerns about the past and history, both among the Kazakhs and all other ethnic communities living in Kazakhstan. In a multi-cultured society which Kazakhstan was and is, these concerns immediately acquired importance and even strategic dimension (particularly, as far as the relations with Russia and Central Asian neighbours were concerned).

For the Kazakhs trying to reassert their culture after many decades of its neglect and almost destroy, the adherence to history to reassert, reassess and fill in its lacunas or so called “white spots” acquired momentum and became a significant.

Two main results came out of this rather long and twisted process. The first one is the myth-construction and creation in various scales of mass literature aimed at reaffirming and justifying the glorious past. That seemed to be inevitable process explaining the role that history and memory plays in cultural identity formation in general, since “history often serves as a reservoir of symbols from which nationalists instinctively select what suits their particular purpose. For all their historical romanticism, they are usually straining for a break with their society’s immediate past of dynastic fragmentation or foreign subjection. Hence the glories of a remote past (real or mythical) become their allies against the recent past in the struggle for a better future⁹⁴”.

The second result was that after this spontaneous and logically inevitable searches for discovering the own past, as implemented by intellectuals and society in general, for almost one decade of chaotic movements and individual attempts to reassess and identify own history, and amidst the rising concerns of the part of nationalists, the state has entered this process being a crucial element of nation-building process and showed its will and readiness to harness it, thus introducing in 2004 in Kazakhstan the state supported programme “Cultural Heritage”.

The programme was largely initiated and aimed at filling in the gaps in the realm of history, shaping new approaches towards its understanding. Considerable efforts and finances were given to research groups and individual scholars to critically assess the reservoir of symbols and pick up those ones which may fit and answer the challenges of nation-building process. Good and promising results came out of this initiative in the form of the books, text-books and researches focusing on the previously unknown or hidden history of the Kazakhs. The reassessment of own identity and drifting away from previous Russian colonial and Soviet historiography depicting the Kazakhs as a barbaric, backward

⁹⁴ Rustow 1968, p. 10.

population without its own history, was a bright sample of the state-supported and the people-driven approach to prove the opposite and to acquire, through historical legacy, cultural dignity and respect as a nation.

Within the frameworks of the “Cultural Heritage” Programme (2004-2009) the new materials preserved in the funds of Oriental and European countries were identified and explored. As the results of the Programme totally 26 volumes of research were published – “The History of Kazakhstan in Arabic, Persian, Turkic, Chinese, Mongol, Armenian Sources”, “The History of the Kazakhs in Oriental Miniatures⁹⁵”, etc.

This Programme showed the existence of vast and mostly unique materials on history, culture and spiritual heritage of the Kazakhs, being kept in foreign funds and archives. It also indicated the need for further exploration in the field.

It can be said that “Cultural heritage” programme became the first ever institutionalised attempt of the state to rule the process of otherwise very wide and truly inexhaustible and vast area of culture as reflected in history.

In 2013, having assessed the results of the “Cultural Heritage” programme, the state has made a further attempt towards addressing the challenge of a nation-building. Earlier it was stated that nation-building process could be seen through the lenses of both “hard- and software”, i.e. combination of pure economic and political modernization with the ideological and cultural identity development.

The new declared state programme – “The People in the Flow of History” – initiated in 2013, became a vivid evidence of such approach and a part of a more broad and very ambitious strategy of the development of Kazakhstan as articulated by President N. Nazarbayev – “Strategy-2050” aimed at achieving the goal of becoming the 30-top highly developed nation of the world by the year 2050⁹⁶.

Articulated and administered by the secretary of state (at that time – Mr. Marat Tazhin) “The People in the Flow of History” programme was aimed at creating the ground for a breakthrough of history of Kazakhstan on the basis of new methodology and concepts, the widening the horizons of the national history of the Kazakhs as a part of the world history. In fact, the programme is perceived as the turning point in formulating and shaping the new historical vision of the nation, and consequently, its cultural identity.

As it was expressed by the then state secretary, the main goal was “to project the new world-view model of the future of the country, to define key values and standards. Without any doubts, these values should be modern, future-oriented.

⁹⁵ Abusseitova, 2008.

⁹⁶ Nazarbayev 2012; Nazarbayev 2014.

They should strengthen our national identity in a globalized world which, it is to be openly expressed, dissolves national specificity. They should provide the preservation of the cultural code of the nation: language, spirituality, traditions, culture⁹⁷. This goal inevitably leads to the issues of studying national history and history-writing.

On a practical level it led to the institutionalization of these ideas – the setting up of various research centers and laboratories, among which could be mentioned the following: Republican Information Centre on Studying Source Materials, Republican Research Centre on Studying Traditional Civilizations of Central Asia, International Laboratory “Geo-Archaeology”, Research Centre on Studying World History, Laboratory of Population Genetics, to name a few⁹⁸.

Along with research there was articulated the need to elaborate the qualitative new text-books and educational materials for all levels of education (primary, secondary, highest).

Thus the state articulated and initiated the wide scale task of reviving the cultural legacy and historical memory which is to be perceived as a part of the broad world history. By asserting the fact that the history of the Kazakhs is a part of the mainstream world historical process, the state projects the contemporary Kazakhstan into the orbit of the world system as its dignified member and actor capable to face the challenges of globalization.

This also speaks about the crucial fact discussed earlier – that the culture is a ground of any process taking place in the system. The cultural dignity and respect based on cultural patterns of the past becomes a key vehicle of asserting the due space in a modern system of international relations. In other words, the culture and cultural identity acquire the strategic importance as a vital and powerful resource of the nation able to restore the historical justice and place the country in the broad flow of the world development.

Intercultural and Curricula Writing

The advancement of a globalized world inevitably leads to the concept of international and its implementation in all walks of life in the country. There could be mentioned two main streams – from above (i.e. state initiatives) and grass-root initiatives.

The specificity of the history and geography of Kazakhstan has always highlighted the issue of cross-cultural contacts and intercultural links that bind society together on the one hand, and with other states and cultures, on the other.

⁹⁷ Tazhin, 2013.

⁹⁸ *Idem.*

This striking feature was institutionalized by the state in various forms – Congresses of the Leaders of the World and Traditional Religions held in Astana every 3 years since 2003. As a huge gathering of more than 200 delegates it deals with the general issues of interreligious dialogue in a changing world. The other sample is the Assembly of the People of Kazakhstan embracing the cultural and educational centres of more than 130 ethnic communities living in Kazakhstan. Every 2 years it holds its annual session presided over by the President N. Nazarbyaev as its Chairman.

System of *bourses*, stipends for students is merit-, and not ethnic based (on the contrary to India experience, for example). There is no special policy for ethnic groups for studying in the universities, since it is the officially proclaimed policy of the state (fixed in the Constitution of the country) on equality of all ethnic groups. At a secondary schools and colleges level there could be mentioned the following attempts of writing history text-books through the prism of intercultural links and shared culture:

1. "The History of Ethnic Minority Groups of Kazakhstan" (2001, followed by the "Methodological guidelines for the teachers"), by the Institute of Oriental Studies, within the frameworks of the project of the Soros Foundation-Kazakhstan;
2. "The Mosaics of Culture" (2005), by the private school "Best" which is a part of the Unesco Associated Schools of Kazakhstan.

These projects showed high demand for such text-books and manuals.

Summing up it could be refrained that the concepts of cultural and national identities differ, though they may overlap and even coincide with each other. National identity is a part of a more broad cultural identity that has been limited by the state which imposes its power to maintain own existence. In this regard the history writing becomes the important modus through which the process of cultural identity is being moulded. However, since the state limits the broader cultural identity to national identity, and highlights and justifies predominantly national set of goals, then the history- (and curricula) writing is becoming "nationalized". Accordingly, "national" histories, their sometimes extreme modifications and even falsifications (up to mythologies) may be formed. This process may acquire sinister dimension if it is politicized and taken place on the verge of expelling "the other".

At the same time the history writing process if it is implemented on the cultural identity basis, it highlights the inclusiveness and sharing factors. As it was discussed above the culture does not confine itself to one particular state or one particular community only. The broader cultural identity may embrace, though indirectly, various national identities; and national becomes subordinate to and part of cultural.

All this show the importance of the cultural inclusiveness and intercultural dialogue approaches. These ideas articulated and mainstreamed by UNESCO as its declared goals should be further institutionalized and advanced worldwide as the basic principles of life.

BIBLIOGRAPHY

- Rustow 1968. Rustow D.A. Nation. In *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. Ed. David L. Sills. Vol. 11. The Macmillan Company and the Free Press, 1968. (614 p.) – pp. 7-14;
- Geertz 2000. Geertz, Clifford. 2000. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books. 470 pp.;
- Nandy 2010. Nandy, Ashis. *The Romance of the State and the Fate of Dissent in the Tropics*. New Delhi: Oxford University Press, 2010;
- Broun, McCall 2008. Broun J. and George J. McCall, Introduction: Dilemmas of Nation-Building. In *International Social Science Journal*. Vol. LIX, No. 2, June 2008, pp. 151-153;
- Nazarbayev 2012. Nazarbayev N.A. *Address to a Nation “Strategy “Kazakhstan-2050”: New Political Course of the Established State”*. 14 December 2012. In: http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-14-dekabrya-2012-g_1357813742;
- Nazarbayev 2014. Nazarbayev N.A. *Address to a Nation “Kazakhstan Way-2050: Shared Goal, Shared Interests, Shared Future”*. 17 January 2014. In: http://www.akorda.kz/ru/page/page_215750_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-17-yanvarya-2014-g;
- Tazhin 2013. Tazhin M. M. *Speech at the Meeting of the Inter-Ministerial Working Group on Studying National History*. In: http://www.akorda.kz/ru/page/page_215464_chetvertoe-zasedanie-mezhvedomstvennoi-rabochei-gruppy-po-voprosam-izucheniya-natsionalnoi-istorii-pod;
- Abusseitova 2008. Abusseitova M.Kh. Results of the Research (2004-2008) and Further Prospects of the Section “Oriental Studies” Under the Realization of the Programme “Cultural Heritage” [*Resultaty raboty i perspektivy razvitiya sectsii “Vostokovedeniye” po realizatsii programmy “Kulturnoe nassledie”*]. Almaty: Daik-Press, 2008. 78 p.



Deuxième Partie

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES DANS LE CHAMP DU MANAGEMENT

§§§§

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES : UN ENJEU INDIVIDUEL ET COLLECTIF

Sandra FAGBOHOUN, *Maître de conférences*
ESDES-Chaire UNESCO, Université Catholique de Lyon (UCLY)

Nous entendons la culture comme un ensemble de pratiques, de normes, de représentations et de valeurs, qui est plus au moins formalisé et qui est transmis consciemment ou non au sein d'un groupe. Chaque culture comporte donc différentes dimensions (comportementale, cognitive, sensorielle et affective) et fournit à des individus isolés un cadre d'appartenance. Certains éléments de la culture peuvent être choisis délibérément et transmis de façon consciente et volontaire ou délibérément abandonnés. En revanche, d'autres composantes culturelles échappent aux acteurs et sont reproduites par habitude ou par mimétisme. Les individus-membres d'une culture ont ainsi un rôle essentiel puisqu'ils la façonnent, la pérennisent et la font évoluer. La culture ne peut donc être considérée comme un bloc homogène et figé dans le temps, puisqu'elle intègre en son sein des variétés d'individus et que ces derniers la rendent dynamique. On peut se saisir du modèle orchestral pour illustrer cela : les individus sont réunis pour jouer d'une partition commune (la culture), mais chacun d'entre eux conserve un instrument de musique spécifique (parcours de vie, formation, métiers, choix personnels, croyances, etc.). Ils jouent ensemble et parviennent à une harmonie collective, mais chacun produit un son différent.

A la différence de la pluri-culturalité (simple coexistence de cultures différentes dans un espace commun), l'interculturalité suppose l'interaction, l'interférence entre cultures différentes et l'interrogation posée par ce contact. Afin d'identifier les ressources utiles pour qu'un individu, porteur de culture, puisse s'enrichir de la rencontre avec une culture différente, il nous a paru intéressant de questionner le sens et les enjeux des compétences qui seraient interculturelles.

Depuis plusieurs années, le concept de « compétence » est relativement fédérateur car il suscite l'intérêt du monde de l'éducation comme de celui de l'entreprise. En effet, dans un contexte pluriel et en permanente évolution, leurs exigences peuvent se rejoindre autour de la nécessité d'élaborer chez l'individu un pouvoir-agir et un savoir-agir, réactifs et adaptatifs.

Nous commencerons par justifier l'intérêt de l'utilisation de la notion de « compétences interculturelles », pour décrire les processus de mobilisation de ressources hétérogènes. Nous verrons qu'en situation de diversité culturelle, ces

derniers permettent d'apporter des solutions nouvelles à des problèmes complexes et inédits, voire même de résoudre des conflits.

Nous analyserons ensuite les enjeux individuels du développement des compétences interculturelles, en commençant par en mesurer l'impact sur la compréhension de l'identité culturelle individuelle. Puis en décomposant les différentes dimensions de ces compétences, nous identifierons qu'elles ne sont pas qu'une question de compréhension ou de savoirs. Nous verrons que les compétences interculturelles sont aussi liées à une capacité de transformation des schèmes de pensée, à un engagement émotionnel ainsi qu'à la manifestation de comportements culturellement adéquats.

Enfin, notre étude des enjeux collectifs du développement des compétences interculturelles présentera l'argument des obligations juridiques relatives à la lutte contre les discriminations, mais aussi le potentiel que ce développement représente : de l'accroissement de la compétitivité à l'adaptabilité face aux environnements mouvants.

I. L'INTERET DU CONCEPT DE COMPETENCES INTERCULTURELLES

1. La compétence : un concept fédérateur ?

La notion de compétence est difficile à définir, car elle renvoie à « *la mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*⁹⁹ ». La pratique exige donc d'être pensée comme condition d'émergence de la connaissance et comme la finalité de celle-ci¹⁰⁰. Pourtant, l'écueil le plus fréquent dans le monde de l'éducation est de considérer la connaissance comme une fin en soi, en dehors du contexte dans lequel elle est élaborée ou en dehors du contexte dans lequel elle peut être appliquée¹⁰¹. Ainsi, au moment d'aborder la vie active¹⁰², la plupart des jeunes posséderaient, non pas des outils mobilisables mais des connaissances inertes sans lien avec leur vie sociale professionnelle, citoyenne ou privée¹⁰³. Depuis plus de trente ans, des théoriciens des sciences de l'éducation justifient l'effectivité du lien entre le connaître et le faire. « *La situation et l'activité dans lesquelles la connaissance se développe, ne sont pas des éléments parallèles à l'apprentissage et à la cognition ; elles en sont une composante essentielle* ». Dans un tel contexte, la notion de compétence offre, « par sa dimension

⁹⁹Cf. le Décret-mission du 24-7-1997, en Belgique.

¹⁰⁰DEWEY J. [1916], (1990), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.

¹⁰¹BROWN J.S., COLLINS A. & DUGUID P. (1989), "Situating cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, pp. 32-42.

¹⁰² « Être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie » (Décret du 11 juillet 2006).

¹⁰³CRAHAY M. & DETHEUX-JEHIN M. (2005), « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n°1, pp. 57-78.

intégrative », le moyen de « combler le fossé entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action »¹⁰⁴.

Dans le même temps, « les organisations ont progressivement mis au cœur de leur stratégie la notion de compétences¹⁰⁵ » pour faire face à la délocalisation de leurs activités et aux évolutions technologiques. Pour Delvaux¹⁰⁶, le concept de compétences bénéficie d'un relatif consensus entre le monde des organisations, où il devient essentiel de développer les savoir-agir et le monde de l'éducation qui incite à favoriser le pouvoir-agir (à la suite du pragmatisme de Dewey). L'évolution de la représentation du travail pourrait d'ailleurs, en partie, expliquer le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences¹⁰⁷. En effet, tel que Marcel Crahay le développe : « le premier courant pédagogique, qui date des années 1960, s'inspire des principes de découpage des tâches d'apprentissage propres au behaviorisme, ce qui coïncide avec la fragmentation des tâches de production telle qu'elle fût préconisée par le taylorisme¹⁰⁸ ». Selon cet auteur, le courant pédagogique contemporain qui est centré sur les compétences, se réfère quant à lui aux théories de l'expertise et de la connaissance située. La psychologie ergonomique ambitionne de redonner du sens aux tâches professionnelles et en parallèle, la pédagogie par compétences s'évertue à lutter contre la fragmentation des connaissances et apprentissages¹⁰⁹.

Il apparaît donc significatif que le concept de compétences se soit diffusé dans un mouvement d'interactions fortes entre le monde de l'entreprise, le secteur de la formation professionnelle et celui de l'enseignement général.

2. La mobilisation de ressources

La compétence s'élabore à partir d'une mobilisation de ressources et non pas simplement à partir d'un transfert de connaissances. Perrenoud¹¹⁰ a démontré la différence entre le transfert et la mobilisation, qui elle, induit une véritable opération de transformation. « Ce n'est pas seulement utiliser ou appliquer, c'est aussi adapter, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations,

¹⁰⁴CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 97-110.

¹⁰⁵CESAR M. (2011), « Bilan organisationnel des compétences individuelles en fonction de leur criticité », *Le Travail Humain*, vol. 74, p. 206.

¹⁰⁶DELVAUX B. (2003), « Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales et des profils de formation ». Dans *L'école dans quel(s) sens ? Actes du 2^{ème} Congrès des chercheurs en éducation (Louvain, 12-13 mars 2002)*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, pp. 147-149.

¹⁰⁷PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

¹⁰⁸CRAHAY M. (2006), opus cité.

¹⁰⁹BECKERS J. (2002a) *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

¹¹⁰PERRENOUD P. (2002). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 45-60.

*transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent*¹¹¹ ». La compétence repose donc plus sur une chimie ou une alchimie¹¹², que sur une physique des savoirs.

C'est pourquoi la notion de compétence peut pertinemment être associée à la notion d'interculturel. Dans l'interaction avec un individu porteur d'une autre culture, la mécanisation des comportements est quasi-impossible. On est précisément dans le registre de la chimie, par laquelle l'interaction de deux composés produit un composé nouveau, d'une nature autre que celle des deux précédents. C'est ce qui fait justement la différence entre la pluri-culturalité (ou multi-culturalité), simple addition de cultures différentes, et l'interculturalité, qui est une création nouvelle à partir de l'interaction entre des cultures différentes. Les compétences interculturelles supposent ainsi la mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être et « *une orchestration, une coordination de ces ressources multiples et hétérogènes*¹¹³ ». En effet, la compétence comprend des dimensions à la fois cognitive, émotionnelle et comportementale. En ce sens, la notion de compétence interculturelle renvoie à une activité « complexe » de mobilisation de ressources pertinentes pour un contexte donné, et en vue d'élaborer des ressources nouvelles, voire de résoudre un problème précis.

3. La résolution de problèmes

La plupart des auteurs de sciences de l'éducation insistent sur le fait qu'une compétence « *exige non seulement la présence de ressources multiples chez l'individu, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée*¹¹⁴ ». Ce caractère inédit de la situation qui fait naître la compétence nous paraît intéressant à retenir, car il correspond à la situation interculturelle de découvertes et d'étonnements renouvelés. « *Pour mobiliser chez l'élève une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche ne peut pas être du niveau de la restitution (savoir redire), ni du niveau de l'exécution (savoir refaire) ; elle sera inédite*¹¹⁵ ».

Par ailleurs, le problème à résoudre peut dépasser la simple interrogation et prendre la forme d'un conflit. Dans la mesure où la gestion de la diversité culturelle peut s'avérer complexe, dans un établissement scolaire comme dans une entreprise, les incompréhensions, les malentendus, voire les conflits sont fréquents. Ainsi, l'interculturalité implique le croisement d'intérêts, de logiques, de systèmes de valeurs et de comportements divers. Dans les équipes pluriculturelles, la

¹¹¹CRAHAY M. (2006).

¹¹²LE BOTERF G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'organisation.

¹¹³PERRENOUD P., opus cité.

¹¹⁴REY B. ; CARETTE V. et KAHN S., (2002), *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation. Bruxelles : Commission de pilotage.

¹¹⁵BECKERS J. (2002b), *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences*. Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation de la Communauté française de Belgique [CFWB]. Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique.

résolution de conflits amène souvent à tenter de concilier les intérêts des parties prenantes. Si la médiation échoue, le conflit conduit les individus ou les groupes concernés à s'éloigner, à se retrancher dans leurs valeurs propres et à affirmer leur spécificité culturelle. Les compétences interculturelles consistent alors à conduire les acteurs vers un centre idéologique¹¹⁶ et à développer des intérêts ou à mobiliser des références communes¹¹⁷. L'objectif de la résolution de conflit en situation pluriculturelle est de réduire ce que Druckman nomme la « *polarisation valorielle et l'engagement*¹¹⁸ ». Pour cela, cet auteur distingue nettement le règlement de conflits et la résolution de conflits. Dans un « règlement », les valeurs et les intérêts des deux acteurs concernés ne sont pas pris en compte. Le conflit est dépassé par un compromis qui exige de chacun des acteurs de faire des concessions, pour converger vers un point médian¹¹⁹. En revanche, la « résolution » prend en compte les intérêts des acteurs, sans les obliger à faire un compromis, mais en les conduisant plutôt à partager leurs informations au sujet de questions délicates. C'est ce qui rend le processus plus long, car il exige des deux acteurs en conflit qu'ils s'engagent davantage et fassent preuve d'une certaine créativité. Il apparaît que la résolution amène à des ententes « *plus satisfaisantes et plus durables* » que ne le fait l'approche par les « *règlements*¹²⁰ ». En effet, elle conduit les individus à prendre conscience des enjeux cachés du conflit qui les oppose et à identifier des points communs entre leurs intérêts et/ou valeurs respectifs. Dans une résolution de conflit en situation interculturelle, l'interaction des valeurs et des intérêts va permettre de construire des « *identités négociées*¹²¹ ». C'est pourquoi nous faisons le choix d'étudier le statut de l'identité individuelle dans le développement des compétences interculturelles.

II. L'ENJEU INDIVIDUEL DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES

1. L'estime de soi

Guy Le Boterf a écrit que « *toute compétence pour exister suppose le jugement d'autrui*¹²², ce qui conduit à souligner le rôle de l'estime de soi dans la mobilisation des compétences¹²³. Ce point identitaire nous intéresse tout particulièrement dans l'analyse des compétences interculturelles qui mettent en jeu différentes identités individuelles. En effet, d'une manière générale, les théoriciens s'accordent à dire que le fait de se reconnaître comme compétent entraîne un sentiment de sécurité

¹¹⁶Sur ce point, voir EVAN W. M. et MACDOUGALL J.A. (1967), "Inter-organizational conflict: A labor-management bargaining experiment" *Journal of Conflict Resolution* 11, pp. 398-413.

¹¹⁷AXELROD R. (1970), *Conflict of Interest: A Theory of Divergent Goals with Applications to Politics*. Chicago: Markham.

¹¹⁸DRUCKMAN D. *et al.*, « Négociation et identité : implications pour la théorie de la négociation », *Négociations*, 2007, pp. 91-102.

¹¹⁹Cf. le modèle de négociation distributive de WALTON R.E. et MCKERSIE R.B. (1965), *A Behavioral Theory of Labor Negotiations*, New York: McGraw-Hill.

¹²⁰KRESSEL K., FRONTERA E.A., FORLENZA S., BUTLER F. et FISH L. (1994), "The settlement orientation vs. the problem-solving style in custody mediation" *Journal of Social Issues* 50, pp. 67-84.

¹²¹DRUCKMAN D. *et al.*, opus cité.

¹²²LE BOTERF G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'organisation, p. 35.

¹²³LEVY-LEBOYER C. (1996), *La Gestion des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation, p. 25.

qui favoriserait la mobilisation de compétences. Or, par principe, la relation à l'Autre qui est porteur d'une culture différente déstabilise et réinterroge les évidences. Sans pour autant parler de bouleversement radical, les compétences interculturelles ne s'élaborent pas dans une totale sécurité puisque, comme nous l'avons vu plus haut, elles préfigurent des situations complexes et inédites. Il est donc difficile, pour l'individu, de recourir à une mécanisation des comportements qui supposerait un contexte de familiarité. En ce sens, le développement de compétences interculturelles exige d'abandonner la posture ethno-centrée qui n'accorde aucun crédit à la réalité proposée par l'Autre.

Quand un individu perçoit son identité comme étant menacée par une situation de rencontre ou de travail avec un ou plusieurs individu(s) porteur(s) de culture(s) différente(s), le sujet croit pouvoir réaliser un simple transfert de connaissances, d'émotions ou de comportements. Plus la situation de rencontre de l'Altérité incommode l'individu, plus il tend à s'appuyer sur des préjugés culturels, qui sont des évaluations forgées a priori, sans fondement empirique ni rationnel. Bien souvent, ces préjugés sont construits à partir de l'environnement personnel (famille, entourage, relations amicales) et des propres impressions subjectives non-décodées.

2. L'écueil de l'identité culturelle figée

Le vocabulaire français offre l'avantage de désigner, par « identité », à la fois le propre et le semblable. Mon identité est le fait que je suis reconnu comme tel, sans confusion, mais c'est aussi ce qui me rend identique, semblable à d'autres. Cette double face du terme identité est résumé par Paul Ricœur¹²⁴, à travers les deux catégories: *ipse et idem*. On considère trop souvent l'ipséité, cette part de l'identité qui perdure dans le temps et qui fait qu'un individu demeure unique. Pourtant, en dehors des invariants biologiques, il est difficile d'assurer objectivement la permanence « *d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle*¹²⁵ ». Paul Ricœur a cherché à démontrer l'existence d'un « *invariant relationnel, une forme de permanence dans le temps qui apporte une réponse fiable à la question 'Qui suis-je?'. L'engagement, la responsabilité à l'égard d'autrui, assurerait, selon lui, le 'maintien de soi' à la fois comme continuité et comme posture morale*¹²⁶ ». La construction de l'identité prend ainsi une dimension éthique inévitable puisque c'est dans le rapport que chaque individu entretient avec les autres, qu'il construit non seulement sa part de ressemblance mais aussi sa part de singularité.

Le fait de percevoir l'identité comme une structure polymorphe rend caduque la représentation de l'identité unifiée et figée comme un bloc inaltérable au fil du temps, des rencontres et des événements. Si l'identité s'élabore à chaque instant, en rapport avec la situation relationnelle d'un individu ou d'un groupe comme acteur

¹²⁴RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Éd. Du Seuil.

¹²⁵ERICKSON E. [1972] (1978), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

¹²⁶GROSSMAN, E. (2009), « Identité, identités », *Rue Descartes*, n° 66, pp. 2-5.

social¹²⁷, l'identité culturelle est aussi à penser comme une dynamique. C'est pourquoi Claude Claret¹²⁸ a défini l'identité culturelle comme un processus en devenir, en fonction d'adhésions et en fonction d'oppositions relatives aux manières de faire, d'être ou de penser de communautés voisines. Camilleri a souligné l'importance des « *stratégies identitaires* », en fonction de la situation, partiellement objective et partiellement interprétée par l'acteur en question¹²⁹. Un individu peut choisir ses stratégies identitaires pour atteindre un objectif donné, mais il est parallèlement conditionné par le contexte dans lequel l'interaction se déroule. De ce fait, si l'identité culturelle d'un individu est composée de plusieurs facettes qu'il mobilise au gré des contextes et des interlocuteurs, elle ne peut disparaître dans la rencontre avec d'autres cultures. Malgré tout, la découverte de la différence surprend, réinterroge, suggère des possibles, voire peut les imposer avec autorité. Il nous reste à identifier à présent, quels types d'actions peuvent être mis en œuvre par un individu qui développerait des compétences interculturelles.

3. Illustration de compétences interculturelles individuelles

Dans la pratique professionnelle, les ressources mobilisées dans la mise en œuvre de compétences interculturelles correspondent à : « *la volonté de communiquer, la capacité de décoder et de comprendre les comportements [différents] (...), la capacité de gérer le stress et de résoudre les conflits, le questionnement critique, la capacité linguistique, la curiosité culturelle, la tolérance à l'incertitude et à l'ambiguïté, la flexibilité, la patience et l'empathie culturelle. Plusieurs auteurs citent des traits de personnalité clés comme la stabilité émotionnelle, l'extraversion, l'ouverture aux expériences, l'initiative sociale, le souci des autres, la confiance en soi, la créativité et la capacité d'adaptation*¹³⁰ ». Le travail d'Earley et Ang¹³¹ peut aider à classer ces ressources de natures diverses, puisque ces derniers ont décomposé les compétences interculturelles en trois dimensions : cognitive, émotionnelle et comportementale.

La dimension cognitive porte surtout sur la capacité à observer et à appréhender des informations inédites dans son cadre de référence¹³².

La dimension émotionnelle relève à la fois d'une capacité à se gérer soi-même (conscience de soi et gestion de soi) et d'une capacité à gérer les relations avec son environnement (intelligence interpersonnelle et gestion des relations¹³³). Comme

¹²⁷CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKI, E.D., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1990), *Stratégies identitaires*, Presses universitaires de France.

¹²⁸CLANET C. (1993), *L'Interculturel : l'introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Paris : Harmattan.

¹²⁹CAMILLERI C. (1990), Opus cité.

¹³⁰CALVEZ V. et LEE Y. (2009), « Comment développer les compétences en matière de diversité culturelle? », *Gestion*, n° 34, pp. 83-94.

¹³¹EARLEY P.C., ANG S. (2003), *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*, Stanford University Press.

¹³²Il est difficile d'être attentif aux indices culturels parce qu'ils sont trop souvent non-explicités. Cf. THOMAS D.C. (2006), "Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness", *Group & Organization Management*, vol. 31, pp. 78-99.

¹³³GOLEMAN D. (1995), *Emotional intelligence*, New-York: Bantam Books.

nous l'avons vu plus haut, la part de l'estime de soi et la confiance en soi, dans la mise en œuvre des compétences interculturelles est essentielle pour nourrir la motivation de s'ouvrir aux autres¹³⁴. Des auteurs comme Finucane¹³⁵ ont démontré que l'émotion est porteuse d'informations et que les compétences émotionnelles interagissent avec les capacités d'apprentissage dans la collecte et le traitement des informations issues de l'environnement externe et des échanges entre individus¹³⁶.

La dimension comportementale consiste à manifester des comportements adaptés au contexte et en présence de cultures différentes. « Généralement, cette dimension comportementale est en lien avec les connaissances, comme le fait de parler la langue de l'autre culture et d'assimiler les styles de gestion et de communication¹³⁷ ».

Par conséquent, développer des compétences interculturelles dépend de ses ressources cognitives, de ses savoirs et savoir-faire, mais aussi de l'image de soi et de la confiance que l'on a en ses capacités. Pour autant, la mise en œuvre des compétences interculturelles ne relève pas exclusivement des qualités personnelles d'un individu, elle résulte aussi des conditions dans lesquelles il est placé en situation de travail (comme en situation d'apprentissage). Ces conditions sont diverses et concernent : l'organisation du travail, les relations interpersonnelles et interservices, les conditions de travail, le management, l'information et la communication interne, etc. Le développement des compétences interculturelles est une combinaison de plusieurs éléments et se joue sur le plan individuel et sur le plan organisationnel.

III. L'ENJEU COLLECTIF DU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES INTERCULTURELLES

1. L'articulation entre potentiel individuel et potentiel collectif

Plus encore que les autres compétences, les compétences interculturelles régulent les rapports entre l'individu et le groupe et sont au cœur de l'historicité du sujet, c'est-à-dire du rôle de l'individu comme acteur de changement social¹³⁸. On pourrait ainsi dire, en convoquant Le Boterf¹³⁹, qu'en situation de diversité, la compétence interculturelle d'un individu « s'interconnecte avec ses autres compétences, le plonge dans un milieu où il l'exerce, se modifie au contact de ce milieu, change en réaction avec ses pairs, s'altère quand certaines conditions ne sont pas réunies et

¹³⁴ANG S., VAN DYNE L., KOH C. (2006), "Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence", *Group and Organization Management*, vol. 31, n° 1, pp. 100-123.

¹³⁵FINUCANE M.L.; PETERS E. & SLOVIC P. (2003), "Judgment and decision making: the dance of affect and reason", in SCHNEIDER S.L. & SHANTEAU J. (Eds.), *Emerging perspectives on judgment and decision making*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, pp. 327-364.

¹³⁶DEJOUX C. et alii. (2006), « Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants ; Le cas d'une entreprise française de service », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. XII, pp. 165-189.

¹³⁷Calvez & Lee, 2009.

¹³⁸MINET F. ; PARLIER M. & DE WITTE S. (1994), *La Compétence, Mythe, Construction ou réalité*, Paris : Editions Harmattan, collection pour l'emploi, p. 45.

¹³⁹LE BOTERF G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation.

s'exacerbe si l'organisation propose des opportunités¹⁴⁰ ». Si les compétences interculturelles ne sont construites et mises en œuvre que de façon située et dans l'action, quelles ressources l'organisation peut-elle présenter aux individus qui la composent ?

Nous avons vu que la phase d'ethno-relativité consistait à intégrer les valeurs et les comportements de l'autre culture dans un cadre de référence plus global, pour agir et communiquer de manière à faciliter la collaboration. Cela suppose, pour l'individu, d'être dans une volonté de communication qui le conduit à être empathique à l'égard de l'autre porteur d'une culture différente ; mais cela suppose aussi de favoriser cette empathie au sein de l'équipe. Les moyens dont disposent les managers pour y parvenir consistent notamment à informer, de façon régulière, les collaborateurs sur les enjeux de la diversité et à les former à la gestion interculturelle. Une équipe qui sait s'appuyer sur la diversité pour en faire une force sait se remettre en question et perçoit clairement son identité comme un processus dynamique. La valorisation des potentiels individuels et collectifs suppose donc de placer l'apprentissage au cœur des valeurs de l'organisation¹⁴¹. Une organisation apprenante suscite l'échange entre les membres d'une équipe interculturelle et intergénérationnelle. Les compétences interculturelles favorisent en effet également la collaboration efficace entre les seniors et les juniors au sein d'une équipe ou d'une organisation.

Par ailleurs, nous avons vu que les compétences interculturelles permettaient de mobiliser des ressources en vue de résoudre un problème ou un conflit lié à la diversité culturelle. Pour autant, l'objectif de construire une cohésion d'équipe ne se résume pas à favoriser un meilleur vivre-ensemble, source d'harmonie et d'apaisement. Les compétences interculturelles favorisent aussi le développement des capacités adaptatives de l'individu et du groupe, dans un environnement concurrentiel en constante évolution.

2. Les atouts d'une organisation qui accompagne le développement des compétences interculturelles

Les organisations nécessitent d'acquérir des compétences en matière de diversité culturelle, tout d'abord parce qu'elles y sont poussées par les décisions politiques et les lois en vigueur; ensuite pour accroître leur créativité et capacité d'innovation, ainsi que pour élaborer ou consolider une culture d'entreprise. Reprenons ces différents éléments pour mieux les comprendre.

Les obligations juridiques relatives à la lutte contre les discriminations

En 1998, l'Organisation internationale du travail (OIT) affirmait l'interdiction de la discrimination dans sa Déclaration sur les principes et droits fondamentaux au

¹⁴⁰CALVEZ & LEE, 2009.

¹⁴¹SENGE P. (1990), *The Fifth Discipline the Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday Currency.

travail. L'angle de la lutte contre les discriminations nous permet de rappeler que la gestion de la diversité ne se résume pas aux différences d'appartenance ou d'origine culturelle. Ainsi, les directives européennes veillent tout autant à favoriser l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail¹⁴², que l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction d'origine. Quant à la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, elle a permis d'inclure des éléments comme l'âge, le sexe, les capacités physiques, l'orientation sexuelle, l'éducation, la situation de famille, le patrimoine, le statut militaire ou la religion dans les motifs possibles de discrimination¹⁴³. Les organisations sont donc tenues de veiller à appliquer ces directives, avant même d'être déterminées à le faire pour leur propre intérêt.

Le développement de la compétitivité

Le développement des compétences interculturelles peut s'inscrire dans une véritable stratégie de groupe. Nous choisissons ici de convoquer Clarkson¹⁴⁴ qui a proposé un outil intéressant pour évaluer la qualité de gestion de la Responsabilité Sociale de l'Entreprise. Cette évaluation comporte quatre niveaux :

- La réaction qui correspond pour l'entreprise à nier toute responsabilité ;
- La défense qui conduit l'entreprise à admettre sa responsabilité sans pour autant l'assumer dans la mise en œuvre de ses activités ;
- L'accommodation qui consiste à accepter la responsabilité et ses conséquences ;
- Et enfin, la pro-action qui nécessite d'anticiper la responsabilité.

Nous proposons de réutiliser cet outil pour mesurer les postures des entreprises en matière de gestion de la diversité culturelle. Le fait de prendre en charge le développement de compétences interculturelles au sein de son groupe correspond évidemment à une autre échelle que le simple respect de la loi en matière de non-discrimination. Les enjeux d'une gestion efficace de la diversité culturelle rejoignent, en un certain sens, les enjeux de la RSE. Quels peuvent être les avantages d'être proactif en matière de gestion de la diversité ? Susan Meisinger, Présidente de la Society for Human Resources Management, déclare que l'engagement en faveur de la diversité dans le lieu de travail n'est pas seulement

¹⁴²MUTABAZI E., PIERRE P. (2008), Pour un management interculturel : de la diversité à la reconnaissance, Paris : Harmattan.

¹⁴³POINT S., SINGH V. (2005), « Promouvoir la gestion de la diversité : radioscopie des sites Internet des grands groupes européens », *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 58, octobre-décembre, pp. 14-30.

¹⁴⁴CLARKSON, M.B.E. (1991), *Defining, evaluating and managing social performance: the stakeholder management model*, J. E. Post (ed).

« une obligation politique ou morale reconnue, mais aussi une nécessité pour les affaires¹⁴⁵ ».

Des études assez récentes menées auprès d'agences fédérales américaines ont conclu qu'une bonne gestion de la diversité avait un lien récurrent avec la performance des groupes au travail¹⁴⁶, mais aussi avec la loyauté des employés envers leur organisation. De toute évidence, quand l'entreprise offre l'environnement favorable au développement des compétences interculturelles, elle ne se satisfait pas d'un effet de communication des dirigeants qui chercheraient à vanter la politique de diversité du groupe. Une organisation qui prend la posture d'apprenante (par la mise en place de communautés de pratiques, de forum d'échanges, de collaboration avec des groupes de recherches universitaires...), se place dans un cercle vertueux qui dynamise ses activités et ses employés, tout comme l'entreprise qui s'engage en interne dans une dynamique RSE. Le développement des compétences interculturelles favorise ainsi la satisfaction globale des membres de l'entreprise, leur permettant de s'y engager plus durablement (réduisant par là-même les coûts liés aux processus de recrutement en cas de fort turn-over des salariés).

L'adaptabilité à un environnement mouvant et l'innovation

Une organisation peut accompagner le développement de compétences interculturelles en son sein avec certains des outils qui sont utilisés dans la conduite du changement. Nous avons développé plus haut l'avantage qu'offrait une compétence interculturelle dans la résolution de problèmes ou de conflits, nés de situations inédites. Dans la conduite du changement aussi, la grille de référence est réinterrogée et de nouvelles ressources doivent être mobilisées. Autre point convergent entre la conduite du changement et la gestion de la diversité : le suivi évolutif des potentiels individuels. En effet, dans les deux contextes, la gestion prévisionnelle des compétences est difficile, voire inadaptée, car elle limite considérablement les potentialités d'adaptation à un environnement mouvant et concurrentiel. Les salariés, comme l'entreprise, sont soumis aux pressions de l'environnement (économique, politique, culturel) et développent différentes stratégies pour tenter d'anticiper les incertitudes globales et internes¹⁴⁷.

Par ailleurs, le développement des compétences interculturelles rejoint en un sens les enjeux de l'ergonomie du travail, qui rend l'organisation capable de s'adapter à de nouveaux profils. La prise en compte des interactions et des équilibres d'intérêts entre les divers acteurs est nécessairement évolutive et réactualisée sans cesse,

¹⁴⁵BUTLER K. M. (2006), "Stirring the melting pot: Workplace diversity can increase employee loyalty", *Employee Benefit News*, p. 1; cité par CALVEZ & LEE, 2009.

¹⁴⁶PITTS D. (2009), "Diversity management, job satisfaction, and performance: Evidence from U.S. Federal Agencies", *Public Administration Review*, vol. 69, n° 2, mars-avril, pp. 328-338; cité par CALVEZ & LEE, 2009.

¹⁴⁷CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1981), *L'Acteur et le système*, Paris : Editions du Seuil, collection Points Politiques.

pour conduire une bonne gestion des emplois et des compétences. L'adaptabilité de l'organisation aux transformations rapides de l'environnement économique et social est donc grandement facilitée par le développement de compétences interculturelles ; nouvelles pratiques managériales, nouvelles formes de gestion de projet, voire nouveaux modèles organisationnels.

CONCLUSION

En résumé, il apparaît clairement que l'acquisition de compétences interculturelles exige un effort continu, puisque la mobilisation de ressources cognitives, émotionnelles et comportementales s'opère dans des situations complexes. L'interaction entre des individus porteurs de cultures différentes réengage chaque fois différemment cette mobilisation. C'est précisément ce qui justifie que le déploiement de ces compétences interculturelles soit favorisé et accompagné par l'organisation pour une compréhension et une meilleure prise en charge individuelle de ces enjeux. Le développement des compétences interculturelles exige de l'organisation qu'elle adopte une posture d'apprenante, en vue d'un réajustement fréquent et d'un ciblage au plus juste des besoins du marché.



LA GESTION DE LA DIVERSITE EN ENTREPRISE : PRESENTATION D'UNE EXPERIENCE

Michel YOUNES, *Professeur de Théologie*,
Directeur du Centre d'étude des cultures et des religions
Université catholique de Lyon (UCLY)

La société d'aujourd'hui assiste à une demande croissante d'affirmations religieuses. Le religieux semble de plus en plus interférer avec la vie professionnelle et impacter le monde du travail. En effet, quel dirigeant d'entreprise n'a pas été confronté à une revendication à dimension religieuse ? De l'aménagement d'un lieu spécifique de prière à l'absentéisme pour des jours religieux non fériés, les demandes concernent tout type d'entreprise, aussi bien les entreprises de service ou industrielles que les collectivités territoriales, le monde hospitalier, ainsi que les institutions éducatives, les multinationales et les PME. Sans tomber dans les clichés ou la stigmatisation, la question de la religion en entreprise n'est plus une question taboue. Face à des situations complexes qui dépassent les cas isolés, le bon sens et le recours à la loi ne suffisent plus !

Fruit d'une démarche collective, un ouvrage intitulé *L'entreprise au défi des religions, regards croisés à partir du bassin méditerranéen*¹⁴⁸, reflète une expérience originale. Pendant environ trois ans, un groupe d'universitaires et de dirigeants d'entreprises se sont régulièrement rencontrés à l'Université catholique de Lyon. À partir d'expériences vécues, partagées et analysées lors des réunions ou des déplacements autour de la Méditerranée, le groupe a vécu une expérience interculturelle à deux niveaux : en interne de par la diversité qui le constitue, en externe, grâce aux voyages effectués à Beyrouth en mars 2011, à Tunis en mai 2012 et à Istanbul en novembre 2012.

Ces séjours, dans des contextes de diversité et de changement propices à la réflexion et à la rencontre, furent enrichissants. Le témoignage de certains dirigeants, rencontrés dans ces villes méditerranéennes, a eu un impact sur la manière d'éclairer et d'aborder des situations managériales concrètes. Le groupe lui-même est diversifié. Il est composé en effet d'anthropologues, de philosophes, de juristes, de théologiens, mais aussi de directeurs de ressources humaines ou de formation dans de grands groupes, de directeurs de cabinets de recrutement et de structures hospitalières. Il convient de citer aussi les directeurs d'organismes paritaires de gestion, des élus locaux, ou encore des délégués d'organismes nationaux, comme le Défenseur des droits¹⁴⁹.

¹⁴⁸Paru chez *Chronique sociale* en novembre 2013, sous la direction de M. Younès.

¹⁴⁹Une présentation plus détaillée des participants est donnée à la fin de l'ouvrage.

Pour présenter cette expérience, nous ferons d'abord un retour sur le contexte qui implique des changements paradigmatiques quant à la manière de percevoir cette question. Nous présenterons ensuite les axes majeurs qui émergent de cette étude. Nous finirons avec les enjeux et les bénéfices pour l'entreprise.

I. LE CONTEXTE DE LA DIVERSITE PAR LE PRISME DE LA MEDITERRANEE

Pourquoi aborder la diversité culturelle et religieuse au travail par le prisme du bassin méditerranéen ? Eu égard à sa valeur historique, la Méditerranée apparaît comme un carrefour de civilisations et un centre d'échange économique et social. Elle a toujours été un haut lieu de diversité ethnique, religieuse, géographique et politique. L'intérêt que suscite la Méditerranée est fondamentalement lié à la place qu'elle réserve à cette diversité qui lui est constitutive.

De tous les aspects qui composent cette diversité, les domaines du culturel et du religieux se révèlent particulièrement problématiques. La manière d'aborder la diversité reflète la compréhension de soi, d'autrui et du monde. Elle est le nœud où se croisent tensions et épanouissement, conflits et enrichissement. A cette diversité, on doit crispation identitaire et étiolement ; elle génère les peurs, et, simultanément, mobilise et dynamise les personnes et les sociétés, provoquant ainsi des ouvertures considérables. De nos jours, c'est à l'aune de la diversité qu'on diagnostique « l'état de santé » aussi bien des individus que des sociétés.

Sans angélisme, ni catastrophisme, la promotion d'une diversité s'appuie sur l'identité constitutive de chacun, avec une réflexion sur l'altérité qui s'accompagne du souci de la différence et l'engagement pour le vivre ensemble sur la base de valeurs partagées. Ainsi émerge un nouvel horizon de sens pour l'entreprise de demain. Dépassant la lutte contre les discriminations, cet ouvrage vise à la transformation du regard sur la diversité, en évoquant non seulement le « comment faire », mais aussi le « pourquoi faire ». La question du sens renvoie directement à ce qui est fondamental et non négociable dans tout type d'organisation. Dans cette perspective, mettre la personne humaine au centre, dans toutes ses composantes, cela revient à favoriser son épanouissement dans sa relation à soi et à autrui.

Concrètement, la réflexion menée dans cet ouvrage débouche sur des outils et des grilles d'analyse pour aider à la prise de décision. Il ne s'agit aucunement d'une « recette » avec des solutions prêtes à l'emploi ! L'ensemble se veut une invitation à déplacer les questionnements, à favoriser l'échange, à évacuer les conflits. Sa vocation : anticiper et prévenir plutôt que guérir. Sans céder aux pressions et en évitant les situations de blocage qui, à terme, handicapent l'entreprise et la privent de ses forces vives, tout manager, confronté à ces problèmes, pourra puiser ici une force pour scruter de nouveaux horizons, pourra trouver enrichissement et apaisement interne et, pourquoi pas, le développement de nouveaux marchés.

La réflexion qui émerge de l'interaction entre universitaires et acteurs d'entreprise vise à dépasser l'inertie liée à la peur de discriminer ou de favoriser le communautarisme. Prendre du recul, pour mieux percevoir les enjeux de la diversité, est primordial pour les décennies à venir. Si elle doit prendre en compte les contraintes juridiques, la gestion de la diversité ne doit pas minimiser ses potentialités. Les interdits et les permis quittent ainsi le domaine de la répression pour devenir le cadre de ce qui rend possible l'agir responsable en vue d'un vivre ensemble enrichissant.

II. STRUCTURE DE L'OUVRAGE : COMPRENDRE ET AGIR

Trois parties structurent l'ensemble de la démarche. La première partie intitulée « *Repenser la diversité au travail sous l'angle historique et géopolitique du bassin méditerranéen* » fait apparaître le pourquoi de la question en termes de mutations sur le plan mondial. La mondialisation conduit à aborder autrement la diversité, notamment culturelle et religieuse. Au-delà de la prise de conscience de l'enracinement, une certaine perception de l'identité peut déclencher une forme de repli identitaire. Dans ce contexte, se déploie l'effervescence des revendications culturelles et religieuses. D'où la nécessité de poser clairement le cadre sociétal et les outils conceptuels permettant d'aborder aussi bien la culture que la religion. Cette dernière, exclue ou diluée dans la culture, impose un rééquilibrage pour éviter tout excès. La gestion de la diversité dépend du regard posé sur ce qui la constitue. Prosaïquement, la première partie cherche à répondre à trois questions : Pourquoi s'intéresser à la diversité culturelle et religieuse ? De quoi parle-t-on quand on évoque la mondialisation, la culture, la religion.... ? Quels leviers utiliser pour passer de l'assimilation au vivre ensemble ?

La deuxième partie, « *Des éclairages pour comprendre, des repères pour agir* », situe la réflexion sur la diversité dans le cadre de l'entreprise. Ici « entreprise » doit être entendue au sens large du terme, elle désigne les collectivités territoriales, l'enseignement, l'hôpital, l'industrie, les sociétés de services... Cette partie s'appuie sur la réalité de l'entreprise et élabore une réflexion à partir de la diversité sur le terrain. Des témoignages sont cités souvent à titre illustratif. Ce sont des situations réelles que nous avons rendues anonymes. L'enjeu est de donner à penser à partir d'un cas concret, plutôt que de s'enfermer dans un cas particulier. On le sait bien, chaque cas peut être unique. Le but est d'induire une méthodologie permettant la prise de recul.

Ainsi, il ne s'agit pas de transposer un cas ou d'en déduire des solutions transposables, mais d'aider à prendre de la hauteur face à une situation donnée. Il nous a semblé important de définir le cadre juridique de la société française, non pour limiter notre propos à la France, mais parce qu'une action est toujours située et ne peut occulter le cadre légal.

Si la question sous-jacente à la première partie relève du pourquoi, celle qui sous-tend la deuxième relève du « comment ». Comment la question de la diversité se

pose-t-elle en entreprise ? Bien entendu, cet axe ne conduit pas uniquement à une approche descriptive de la réalité, il pose aussi les bases d'un agir responsable.

La troisième partie « *Cultures et religions au travail, mode d'emploi* » prolonge cet aspect sous une forme pragmatique. Ici, les repères sont donnés en termes de « bonnes pratiques ». Toutefois, pour éviter les solutions de facilité, ces « bonnes pratiques » s'accompagnent des questions à se poser pour bien agir, pour un agir responsable et conscient des enjeux qui touchent la société par le biais de l'entreprise. Quelques éclairages sont donnés pour éviter les pièges, autrement dit les « mauvaises pratiques », d'où une certaine vigilance dans le traitement d'un sujet délicat qui touche à la sphère privée et qui, en même temps, s'exprime dans le domaine public. Comment faire la part des choses ? La question sous-jacente à cette partie relève ainsi de la finalité de l'agir : « pourquoi faire » ?

Cette partie est l'occasion de retranscrire l'expérience du groupe dans sa manière d'aborder les cas concrets évoqués dans la deuxième partie. Bien entendu, cet éclairage ne se substitue pas à l'analyse du manager qui doit agir dans des circonstances déterminées. Les éléments apportés sont donc livrés au discernement du lecteur.

Malgré la complexité de la démarche, la collaboration entre universitaires et dirigeants d'entreprise s'est montrée enrichissante et stimulante. Toute proportion gardée, elle a fait apparaître l'enjeu de vivre une forme de diversité. Son originalité ne doit pas conduire à occulter sa visée : il ne s'agit pas de laisser croire que tout est réglé par le management interculturel et interreligieux, mais de montrer l'importance de ce type de management et d'indiquer une voie propice à la gestion d'un problème complexe. Or, le meilleur moyen d'aborder la complexité réside dans la capacité à s'ouvrir sur de nouvelles formes de collaboration. Celle-ci en est une ! Dans un contexte de tension et de crise, elle apporte des pistes de réflexion. Elle apporte également la preuve que la diversité d'approches dans la complémentarité des regards peut être, réellement et efficacement, une source d'enrichissement et de développement, seule en mesure d'apporter des réponses appropriées aux questionnements et aux défis que soulève la société d'aujourd'hui.

III. L'APPORT DE LA DIVERSITE AU TRAVAIL : MODALITES ET ENJEUX

Si diversité culturelle et religieuse au travail est un fait, son apport n'est pas perçu comme une évidence. Différentes attitudes caractérisent la manière de l'aborder, allant de l'exclusion de sa manifestation visible à sa consécration. Quel est l'intérêt de sa prise en compte ? En quoi peut-elle être bénéfique pour l'entreprise ? Cette façon d'approcher la diversité ne doit pas occulter les risques d'une diversité mal nommée ou mal gérée.

La prise en compte de la diversité en entreprise fait apparaître au moins trois présupposés qu'il convient de souligner. D'abord, le fait que la diversité ne fonctionne pas par elle-même. La diversité en elle-même, par elle-même, n'est pas

nécessairement bénéfique. Si tout est divers, il y a un réel risque d'implosion ou de sectarisme. D'où l'importance de *réguler* la diversité et de *l'accompagner* pour qu'elle devienne un levier pour l'entreprise. Ensuite, le fait que la diversité, notamment culturelle et religieuse, ne doit ni être hypertrophiée ni étouffée. L'exagération des difficultés culturelles et religieuses peut parfois cacher une difficulté managériale. L'entreprise ne tourne pas autour du religieux ou du culturel. S'ils sont une composante de l'être humain qu'il convient de *prendre en considération*, l'entreprise n'a pas à gérer les religions ou les cultures ; elle porte une attention à ceux pour qui le culturel ou le religieux a du sens. Le religieux ne règle pas tous les problèmes de l'entreprise. Dans le même moment, en évitant le tout religieux, il s'agit aussi de se mettre à distance de l'areligieux. L'étouffement volontaire ou la dénégation de la composante culturelle et religieuse peut provoquer des réactions opposées telle qu'une rigidité identitaire selon une logique d'opposition et de confrontation. Parfois, la volonté d'une application stricte de la séparation des sphères, renvoyant le religieux à l'intériorité, devenue synonyme d'invisibilité, cache une forme de peur larvée.

Enfin, le troisième présupposé d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en entreprise renvoie à la *capacité de connaître l'autre pour mieux le reconnaître dans sa différence*. Le management de la diversité n'échappe pas à une règle universelle : la peur génère le refus et est générée par l'ignorance. Ainsi, seule la connaissance est en mesure d'asseoir une forme équilibrée de reconnaissance. Le communautarisme, ou l'autogestion par les communautés, est dangereux pour la société et, en l'occurrence, pour l'entreprise parce qu'il reflète aussi le cloisonnement, source d'une méconnaissance réciproque, et d'un rejet mutuel.

La diversité, notamment culturelle et religieuse, fait apparaître la place qu'occupe la différence dans les structures et les organisations. Faut-il privilégier l'unité et la cohésion par la reproduction des mécanismes maîtrisables et connus, ou bien, s'ouvrir à ce qui est différent pour dynamiser l'existant ? Contrairement aux apparences, la tendance spontanée n'est pas du côté de l'ouverture. Même si tout va bien, autrement dit, dans un contexte apaisé, on penche vers la reproduction du même. D'où l'attrait à reproduire les mêmes schémas, à recourir à ce qui rappelle le déjà vu ou vécu. Le très différent peut être dérangeant.

Ceci conduit à percevoir la diversité comme une menace. Ce qui est différent est synonyme de déstabilisation, voire source d'inquiétude. Ce sentiment s'accroît en cas de différence culturelle à dimension religieuse : le refus de la différence s'accompagne ou révèle la *peur d'une perte d'identité*. La visibilité culturelle est perçue comme un danger. L'autre devient un envahisseur. Dans le cadre d'une entreprise, les conséquences sont nombreuses : un renforcement de la logique d'assimilation pour une meilleure intégration ; une accentuation d'un rapport de forces entre majorité et minorité, supériorité et infériorité ; un déni de la différence au profit du primat du même dans le management. Toute différenciation dans le traitement est formellement exclue.

Une autre attitude relativement proche peut être signalée : devant l'impossibilité de nier la différence, on considère que celle qui relève des questions théoriques insolubles de type philosophique ou politique, religieux..., doit être mise sous un « voile d'ignorance¹⁵⁰ ». Ici, on fait valoir le principe de neutralité conduisant à une séparation stricte entre vie privée et vie publique. Par conséquent, on privilégie l'égalité de traitement des individus indépendamment de leur appartenance culturelle ou religieuse. La peur du communautarisme conduit à laisser les différences « à la porte de l'entreprise ». Au nom de la laïcité, ou d'une forme de sécularisation, et en raison de la complexité du sujet, l'entreprise fait référence à son règlement intérieur pour interdire toute visibilité culturelle et religieuse. Ce que permet cette attitude managériale n'est pas négligeable. En rappelant le cadre sociétal et l'importance de la loi, on parvient à régler les cas individuels. Cependant, cette attitude n'épargne pas les conflits dans un contexte où le phénomène de groupe est important.

À l'antipode de ces approches, on a vu apparaître, depuis les années 70, une tendance à percevoir l'individu à travers les codes et les normes culturelles. Selon ce procédé, la culture, voire la religion, deviennent des facteurs d'intégration ou d'insertion dans un projet commun qui doit faire place à la diversité des cultures, des origines ethniques ou religieuses. Le multiculturalisme s'appuie sur le caractère indépassable de la culture dans la constitution de l'identité, tendant à reconnaître la diversité des cultures et cherchant à les honorer à égalité, les unes à la suite ou à côté des autres. Au nom de la liberté de conscience et de croyance, au nom du respect des personnes dans leurs différences, une prise en compte des revendications culturelles et religieuses en entreprise s'opère selon une logique « d'accommodement raisonnable ».

Le management multiculturel rend ainsi possible, aux yeux de certains, une ambiance moins conflictuelle, notamment avec la direction. Malgré la volonté de reconnaître la différence, le management multiculturel comporte des risques liés à une forme d'identification de l'individu par le religieux. Ceci n'est pas sans conduire à des pressions internes entre des personnes supposées appartenir à une même origine culturelle ou religieuse. Ce qui est « cédé » par la direction devient un « droit ». La méconnaissance de ce qui constitue les fondements d'une religion conduit à une inversion des rôles : la décision est prise par une partie des salariés au nom de tous et ratifiée par la direction. Quel est le degré d'interprétation ? Qu'est-ce qui relève de la stratégie de pouvoir ? Jusqu'où aller dans la reconnaissance de la différence et dans l'acceptation des revendications ? Des questions auxquelles le management multiculturel ne répond pas.

¹⁵⁰Concept emprunté à John Rawls, *La théorie de la justice*, Seuil, 1987.

CONCLUSION

Cultures et religions : passage du multi à l'inter !

Le multiculturel dans ses dimensions religieuses est un fait. Néanmoins, dans la société, comme en entreprise, le multiculturalisme conduit inévitablement à une *juxtaposition*. Le multiculturel reste une forme statique et extérieure, alors qu'on observe *deux tendances majeures* : la *radicalisation* d'une inscription culturelle exclusive, perçue comme la seule à pouvoir répondre aux interrogations contemporaines et aux changements mondiaux marqués par des incertitudes ; à l'opposé, une *ouverture* qui peut aller jusqu'au métissage des cultures. Suivant l'une ou l'autre démarche, on perçoit les limites du multiculturel, là où l'on n'arrive pas à se situer. S'il n'y a pas d'être multiculturel, dans certaines situations, chacun fait sa propre « synthèse ». Toutefois, si le métissage est envisageable sur le plan culturel, il est plus complexe sur le plan religieux. Quelques formes d'éclectisme ou de syncrétisme apparaissent. Elles restent cependant très marginales.

Le passage du multiculturel à *l'interculturel* oriente vers une interaction où il s'agit d'éviter deux écueils : l'indifférentisme et le communautarisme. Cette nouvelle approche s'inscrit dans la volonté de construire un espace d'émulation et d'enrichissement réciproque qui évite la stigmatisation et la discrimination - qu'elle soit positive ou négative -. L'image du « bol de salade composé » est souvent évoquée pour caractériser cette réalité où l'individu n'est pas « vidé » de son identité, qu'elle soit culturelle ou religieuse, mais dans le même moment, elle n'est pas prise à part, d'une manière à exclure les autres. La saveur d'ensemble est le résultat d'une interaction féconde. L'identité n'est pas niée ou occultée, elle n'est pas non plus exagérée ou exacerbée.

Le passage du multiculturel à l'interculturel présuppose, toutefois, une condition à la racine de tout le processus sous-jacent à la promotion de la diversité. Si la lutte contre les discriminations nécessite une connaissance des lois en vigueur, la promotion d'une diversité féconde et consciente de ses enjeux ne peut faire l'économie d'une connaissance de l'autre dans ce qui lui donne sens. Cette connaissance devient le socle d'une culture commune, la culture du vivre ensemble. La connaissance, ciment de la reconnaissance, implique la prise en compte de la personne humaine dans toutes ses dimensions pour une meilleure appréciation de ce qui fait blocage au partage des valeurs communes ou des projets de l'entreprise.

Sur le plan managérial, cette transformation du regard sur les composantes culturelles et religieuses de la société, par le biais de la connaissance, conduit à une *approche différenciée des conflits* et plus appropriée aux demandes de cette nature. Cette attitude ouvre la perspective d'un traitement des problèmes en fonction des indicateurs analysés, elle rend possible l'anticipation des conflits. Elle apaise le regard sur les signes ou le sens de l'appartenance religieuse. La gestion de la

diversité culturelle et religieuse est un processus qui implique une méthodologie propre et des grilles de lecture adéquates.

À la différence de la logique du « voile d'ignorance », le management différencié se construit sur la base du dialogue qui ne cède pas sur tout, mais qui ne s'oppose pas systématiquement à toutes les demandes. L'adoption d'une grille de compréhension adaptée, intégrant les éléments culturels et religieux, ne permet pas seulement une meilleure articulation entre législation et contexte, mais elle rend possible une lutte efficace contre les discriminations par la transformation du regard jeté sur les différences grâce à la connaissance. Sur le plan managérial, l'absence de solutions « miracles » ou « toutes faites » implique une vigilance permanente, sur un sujet sensible, à la jonction du personnel et du collectif.

Le management interculturel dans ses dimensions religieuses conduit ainsi à une *gestion par anticipation* et non uniquement par moment de crise. Sans vouloir gérer les religions, il montre ensuite une prise en compte de la dimension culturelle et religieuse constitutive de la personne humaine. Il fait apparaître enfin l'efficacité d'une attitude ferme et mesurée : ferme quant à l'acceptation de toutes les revendications ; mesurée parce qu'il s'interdit le refus préalable, source de frustration. L'interculturalité dans ses dimensions religieuses demeure un défi, un challenge pour la société de demain. Elle reflète un monde en mutation profonde où il ne s'agit pas seulement de vivre *dans* un contexte de diversité, mais *de* vivre de la diversité qui constitue le contexte.

EXCURSUS : CINQ CLES POUR COMPRENDRE LA DIVERSITE CULTURELLE ET RELIGIEUSE

1. **Perception** : Contrairement à ce que l'on a tendance à penser, la mondialisation et la globalisation économique ne remettent pas en cause les *différences culturelles* ; au contraire, elles engendrent une tension entre homogénéité et hétérogénéité culturelle.
2. **Conception** : La diversité informe sur *toutes les dimensions de l'être* ; son irréductibilité apparaît comme la marque indélébile de l'histoire contemporaine. L'identité culturelle n'est plus une totalité homogène mais une *réalité plurielle*. Si culture et religion constituent cette réalité, elles ne sont pas forcément synonymes.
3. **Contextualisation** : Le bassin méditerranéen, berceau des monothéismes, constitue un poste d'observation privilégié pour *décrypter* et *comprendre* les liens indissociables entre cultures et religions. Au carrefour des civilisations, cet espace dispose de caractéristiques culturelles et géopolitiques uniques où se croisent *relations historiques, revendications territoriales* ou encore *flux migratoires*.
4. **Identification** : Le fait religieux a désormais investi le monde du travail où *la diversité* est devenue, en quelque sorte, *la mesure qui permet de*

diagnostiquer « l'état de santé », individuel ou collectif. La manière de l'aborder reflète la compréhension de soi, d'autrui et de la société.

5. **Action** : Assimilation, intégration, insertion caractérisent en France le vocabulaire de *l'appartenance à la société*. Actuellement, le vocable d'*assimilation* est connoté négativement (en raison de sa charge idéologique liée à la centralisation ou au colonialisme). Ceux d'*insertion* et d'*intégration* sont en perte de vitesse au profit du « vivre ensemble ».



DEBATS

◆◆◆◆

LES MINEURS ISOLÉS ÉTRANGERS DANS UN CONTEXTE DE MONDIALISATION

Pascale BOUCAUD, *Professeuse*

Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »
Université catholique de Lyon (UCLY)

Le phénomène de mondialisation a conduit à l'accroissement de l'arrivée sur le territoire d'États européens, notamment depuis 1990, d'un certain nombre de mineurs isolés étrangers. Les pays concernés par cette arrivée sont l'Espagne, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, la Grande Bretagne et la Suède.

Une très large majorité (entre 80 et 95%) des jeunes repérés dans ces pays sont de sexe masculin et ont entre 15 et 17 ans. Bien que minoritaires, des jeunes de moins de 15 ans et des filles sont aussi présents.

D'où viennent-ils ?

Traditionnellement, la France voit arriver des mineurs en provenance de la Guinée, du Nigéria, de la Côte d'Ivoire, de la République démocratique du Congo (RDC), du Mali et d'Angola. L'Afghanistan, le Pakistan et le Bangladesh constituent également des pays d'origine particulièrement représentés dans de nombreux pays européens. Les jeunes marocains sont également très présents, notamment en Espagne mais aussi en France ou en Italie. Enfin, la proximité géographique amène naturellement à retrouver beaucoup de mineurs originaires d'Europe de l'Est en Italie, en France ou en Hongrie¹⁵¹.

Une étude sociologique menée en 2002 par Angelina Etiemblé pour la Direction de la population et des migrations, ainsi que les rapports d'activités émanant de plusieurs associations, permettent de dresser une typologie comprenant six catégories de MIE, selon leur histoire et leur parcours migratoire :

- « Les exilés » qui fuient une région en guerre, l'enrôlement forcé dans l'armée ou encore la persécution. Ils sont souvent demandeurs d'asile et n'ont aucune possibilité de retour dans leurs pays d'origine ;
- « Les mandatés » qui sont envoyés en Europe par leurs familles, afin d'y poursuivre leurs études ou de travailler pour aider celles-ci restées au

¹⁵¹En France le nombre s'élève à 9000 ; en Espagne : 5200 ; en Grèce : 6000 ; en Hongrie : 300 ; en Italie : 7000 ; en Grande Bretagne : 5000 ; en Suède : 3000.

pays. La famille se trouve souvent dans une situation économique et sociale telle qu'elle considère que l'exil est la seule chance pour son enfant d'échapper à la grande précarité ;

- « Les exploités », victimes de traite (réseaux de prostitution, de mendicité, de délinquance), débarqués sur le territoire et contraints au travail illégal ;
- « Les fugueurs » qui ont quitté le domicile familial en raison de mauvais traitements ou de relations conflictuelles ;
- « Les errants » qui sont souvent déjà à la rue dans leurs pays d'origine et qui, au cours de leur errance, ont pu franchir plusieurs frontières.
- Enfin, les rejoignants qui sont des mineurs rejoignant un membre plus ou moins proche de leur famille installée en Europe. Dans le cas d'un ascendant direct, le but peut être un regroupement familial déguisé ; mais il peut s'agir aussi d'un accueil beaucoup plus aléatoire qui, au gré des conditions d'accueil, isole le mineur ou le met en danger.

La problématique de l'accès au territoire ne fait pas l'objet de la même attention selon les pays. Alors que les institutions de l'Union européenne, critiquées par nombre d'auteurs¹⁵², ont pour projet le retour des mineurs non accompagnés dans leurs pays d'origine¹⁵³, le droit international, plus particulièrement la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, impose avant tout la prise en compte de l'intérêt supérieur de l'enfant. Le Comité international des droits de l'enfant énonce d'ailleurs, dans son Observation générale n°6 de 2005¹⁵⁴, portant sur le traitement des enfants non accompagnés en dehors de leurs pays d'origine, que « *l'opinion exprimée par l'enfant compte prioritairement parmi les critères d'évaluation de l'intérêt supérieur de l'enfant dans le cadre d'un retour* ».

Pour tenter de relever le pari de l'humanisation de la situation de ces mineurs isolés dans un contexte de mondialisation, il est nécessaire de dégager, comme le préconisait Mireille Delmas-Marty, un double objectif : résister à la déshumanisation et responsabiliser les titulaires de pouvoir.

Le droit international des droits de l'homme et la jurisprudence internationale jouent ce rôle de résistance et de responsabilisation.

Sur quels points faire porter la vigilance et la responsabilisation s'agissant de ces mineurs isolés non accompagnés ?

¹⁵²VALETTE Marie-Françoise, « La vulnérabilité de l'enfant au gré des migrations », *Rev. trim. dr. h.*, 2012, n° 89, pp 103-123.

¹⁵³Plan d'action pour les mineurs non accompagnés (2010-2014), communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil de l'Europe, document COM(2010) 213 final, du 6 mai 2010.

¹⁵⁴Comité des droits de l'enfant, Observation générale n° 6, Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leur pays d'origine, 2005, document CRC/GC/2005/6.

Nous en retiendrons cinq :

- Le respect du principe de non-refoulement en cas de danger réel ;
- La désignation d'un représentant légal afin de garantir l'exercice de leurs droits ;
- La garantie de présomption de danger au profit de tout jeune isolé étranger ;
- Leur protection contre toute forme de maltraitance ou de violence lors de leur arrivée sur le territoire ;
- Leur protection contre toute forme d'exploitation ou de traite.

Premier point de vigilance :

Le respect du principe de non-refoulement en cas de danger réel

Pour réserver un traitement approprié aux enfants non accompagnés, les Etats doivent pleinement respecter leurs obligations en matière de non-refoulement, obligations découlant du droit international humanitaire et du droit international des réfugiés, notamment de l'article 33 de la Convention des Nations-Unies relative au statut des réfugiés¹⁵⁵ et de l'article 3 de la Convention onusienne contre la torture¹⁵⁶.

Pour s'acquitter de leurs obligations, les Etats sont donc tenus de ne pas refouler un enfant dans un pays s'il y a des motifs de croire que cet enfant sera exposé à un risque réel de dommage irréparable. C'est le cas, par exemple, lorsque l'enfant court le risque d'être recruté en tant que combattant ou de participer directement ou indirectement à des conflits armés.

En dehors de ces circonstances particulières, le refoulement au nom des contrôles migratoires est admis, notamment par le droit européen communautaire.

Certains Etats pratiquent le refoulement dès la sortie de l'avion, lors de contrôles à la passerelle. Environ 30% des mineurs non accompagnés arrivant sur le territoire par voie aérienne sont refoulés sans réelle garantie sur les conditions d'accueil dans le pays de retour.

En revanche, d'autres pays comme la Suède ou la Grande Bretagne ne refoulent pas les mineurs si leur minorité est avérée.

¹⁵⁵Article 33 : « *Aucun des Etats contractants n'expulsera ou ne refoulera, de quelque manière que ce soit, un réfugié sur les frontières des territoires où sa vie ou sa liberté serait menacée en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques* ».

¹⁵⁶Article 3 : « *Aucun Etat partie n'expulsera, ne refoulera, une personne vers un autre Etat où il y a des motifs sérieux de croire qu'elle risque d'être soumise à des traitements inhumains ou à la torture* ».

La Cour européenne des droits de l'homme est venue poser des exigences d'humanité. Les autorités ne doivent pas procéder sans contrôle et de façon systématique au renvoi des mineurs isolés. Si elle accepte le principe de la détention en zone d'attente suivie du refoulement, c'est sous réserve d'importantes garanties. Elle exige l'évaluation du degré de détresse des enfants et la prise en compte de leur âge. Ce renvoi doit être préparé, des mesures d'encadrement et des garanties à son arrivée dans le pays où il est refoulé doivent être prises.

Ainsi, dans l'Affaire *Mubilanzila Mayeka contre la Belgique*¹⁵⁷, une petite fille de 5 ans qui était arrivée avec son oncle à l'aéroport de Bruxelles en provenance du Congo, sans les papiers requis pour rentrer sur le territoire belge, fut d'abord placée en détention dans un centre de transit durant deux mois. Puis les autorités belges la refoulèrent vers son pays d'origine dans des conditions catastrophiques : elle fut accompagnée à l'aéroport par une assistante sociale mais personne ne l'attendait à son arrivée à Kinshasa. Elle dut rester seule dans l'aéroport de 17h à 23h jusqu'à ce qu'elle soit finalement prise en charge et hébergée par la Secrétaire de l'Agence nationale de renseignements de la République démocratique du Congo (RDC).

La Cour estima que le refoulement de l'enfant, dans de telles conditions, lui avait nécessairement causé un sentiment d'extrême angoisse et avait fait preuve d'un manque flagrant d'humanité envers sa personne, eu égard à son âge et à sa situation de mineure non accompagnée, de sorte que ce refoulement atteignait le seuil requis pour être qualifié de traitement inhumain.

Elle estima également que ce refoulement constituait un manquement aux obligations positives de l'Etat belge qui s'était abstenu de prendre les mesures et précautions requises.

Deuxième point de vigilance :

La désignation d'un représentant légal afin de garantir l'exercice de leurs droits

Par définition, un enfant dont la minorité est établie ou simplement présumée est juridiquement incapable d'exercer ses droits. Sa représentation, normalement assurée par les titulaires de l'autorité parentale, est nécessairement vacante lorsqu'il est isolé du fait de leur absence ou de leur éloignement. A cet égard, le Conseil de l'Europe, dès 2007, insistait fortement sur l'obligation pour les Etats de prendre au plus vite les mesures nécessaires pour assurer la représentation de ces « mineurs non accompagnés¹⁵⁸ ».

¹⁵⁷Cour eur. dr. h., arrêt *Mubilanzila Mayeka et Kaniki Mitunga c. Belgique*, 12 janvier 2007, commentaire de B. Masson, « Un enfant n'est pas un étranger comme les autres », *Rev. Trim. dr. h.*, 2007, pp. 823-835.

¹⁵⁸Recommandation *CM/Rec (2007)9* du Comité des Ministres aux Etats membres sur les projets de vie en faveur des migrants non accompagnés.

En France, la loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale, a rendu obligatoire la désignation d'un administrateur *ad hoc* dès le placement du mineur en zone d'attente ou lorsque celui-ci demande l'asile. C'est ce que prévoit l'article 221-5 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESADA) : « L'administrateur *ad hoc* assiste le mineur durant son maintien en zone d'attente et assure sa représentation dans le cadre des procédures administratives et judiciaires relatives à ce maintien ».

La police aux frontières doit donc, dès l'arrivée d'un mineur, saisir le Procureur de la République, afin qu'il désigne un administrateur *ad hoc*. Cependant, il résulte des chiffres établis par le Ministère de l'Intérieur et transmis à l'Association nationale d'assistance aux étrangers aux frontières (ANAFE), que 22,5% des MIE maintenus en zone d'attente en 2012, n'ont pas bénéficié de la présence d'un administrateur *ad hoc*¹⁵⁹. Par ailleurs, le rôle de cet administrateur *ad hoc* devrait se poursuivre jusqu'à l'ouverture d'une tutelle et la désignation d'un tuteur, en vertu de l'article L751-1 du CESADA : « La mission de l'administrateur *ad hoc* prend fin dès le prononcé d'une mesure de tutelle ».

Cependant, en dehors de cette situation particulière du mineur isolé maintenu en zone d'attente ou qui demande l'asile, les autres mineurs isolés qui ont été recueillis provisoirement par le service de l'aide sociale à l'enfance et qui, par la suite, font l'objet d'une mesure de protection au titre de l'assistance éducative, ne disposent d'aucun représentant légal susceptible de prendre certaines décisions relevant de l'autorité parentale.

La question s'avère d'autant plus cruciale que beaucoup d'entre eux nécessitent des soins médicaux compte tenu de leur état de santé souvent précaire¹⁶⁰. Ils doivent également procéder à des démarches administratives liées à leur état civil.

En assistance éducative, la seule possibilité de représentation est celle prévue par l'article 375-7 du Code civil qui permet au juge des enfants, saisi par le service, de transférer ponctuellement à ce dernier le droit d'accomplir un acte relevant de l'autorité parentale.

C'est la raison pour laquelle la saisine du juge des tutelles s'avère incontournable à court terme, dès lors que le jeune étranger se maintient sur le territoire et envisage de s'y insérer.

¹⁵⁹Chiffres transmis lors de la réunion annuelle sur le fonctionnement des zones d'attente, 1^{er} octobre 2013. ANAFE, « Le dédale de l'asile à la frontière », Rapport d'observation, décembre 2013, <http://www.anafe.org/spip.php?article 275>.

¹⁶⁰CORTY Jean-François, DEROSIER Christian, DOUAY Caroline, « Mineurs isolés : état de santé », *Journal du droit des jeunes* 8/2014 (N° 338-339), p. 92-94. Sur les six premiers mois de l'année 2014, 70 MIE, âgés de 15 à 17 ans, se sont présentés au Centre d'accueil, de soins et d'orientation (CASO) de Médecins du monde.

La Commission nationale consultative des droits de l'homme dans son avis du 26 juin 2014, estime qu'il est aujourd'hui nécessaire de confier à l'administrateur *ad hoc* une mission de représentation pour tous les mineurs mis dans l'incapacité de faire valoir et d'exercer leurs droits, du fait de l'absence ou de l'éloignement de leurs représentants légaux¹⁶¹.

Cet administrateur devrait être obligatoirement et immédiatement désigné par le Procureur de la République pour tout jeune isolé étranger entrant en contact avec les autorités françaises, avant ou au moment du recueil provisoire d'urgence. Cela permettrait au mineur isolé d'être parfaitement informé de ses droits et d'être ainsi mis en mesure de saisir le juge aux affaires familiales (juge des tutelles pour mineurs) ou encore le juge des enfants. La mission de l'administrateur *ad hoc* devrait également se poursuivre jusqu'à ce que la situation du jeune soit fixée par une décision définitive du juge administratif ou judiciaire.

Troisième point de vigilance :

Garantir la présomption de danger au profit des jeunes isolés étrangers

L'enfant isolé présent sur le territoire d'un Etat doit pouvoir faire l'objet d'une mesure de protection quel que soit son statut personnel, mais également quelle que soit sa situation au regard des règles d'entrée et de séjour.

La Cour européenne des droits de l'homme s'est prononcée de manière très claire sur cette question dans l'affaire *Rahimi* contre la Grèce du 5 avril 2011¹⁶². Elle relève que dans la mesure où ces mineurs isolés sont « incontestablement dans la catégorie des personnes les plus vulnérables de la société », cette circonstance « prédomine sur la qualité d'étranger en séjour illégal » et les Etats ne peuvent faire « preuve d'indifférence » à leur égard sans violer leurs obligations découlant de la Convention européenne des droits de l'homme, notamment de l'article 3 qui interdit les traitements inhumains ou dégradants.

En France, la Commission nationale consultative des droits de l'homme, dans son avis précité sur la situation des mineurs étrangers isolés, insiste également sur le fait que « l'isolement du mineur et le fait qu'il soit étranger constituent en eux-mêmes un danger, en raison de l'absence d'hébergement, de restauration, de l'absence de connaissance de la langue française, de l'absence d'accès aux soins et à l'instruction ».

Autrement dit, le fait d'être mineur, isolé et étranger présume le danger et fonde, par voie de conséquence, la compétence du Juge des enfants et le bénéfice d'une mesure de protection. C'est d'ailleurs ce que précisait très clairement la Cour d'appel de Poitiers dans un arrêt du 7 novembre 2002 : « *Le mineur isolé étranger, en raison de la défaillance supposée de l'autorité parentale et en raison de son isolement, est la*

¹⁶¹CNCDH, Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers (<http://www.cncdh.fr/fr/publications/avis-sur-la-situation-des-mineurs-isoles-etrangers-presents-sur-le-territoire-national>), voy. Les recommandations en p. 38.

¹⁶²CEDH, arrêt *Rahimi* c. Grèce, 1^{ère} section, 5 avril 2011.

proie potentielle de réseaux divers, de sorte qu'il convient de le protéger ; sa sécurité comme sa moralité sont du fait même de l'absence de famille ou de représentant légal, gravement compromises ».

C'était également le positionnement du Défenseur des droits qui, dans sa décision du 19 décembre 2012, recommandait « *qu'une évaluation complète de la situation de ces mineurs soit faite par les services socio-éducatifs, avant leur convocation par la police de l'air et des frontières, en vue de vérifier leur identité et leur minorité; la pratique contraire laisse préjuger d'une fraude et fait peser sur ces jeunes une suspicion préjudiciable à leurs démarches futures*¹⁶³ ».

Or, depuis la circulaire Taubira, du 31 mai 2013, organisant un dispositif national de mise à l'abri, un système d'entretiens basé sur une telle suspicion est généralisé¹⁶⁴. Lors de son arrivée en France, tout mineur isolé est soumis à une phase d'évaluation, durant laquelle il est mis à l'abri pour une durée de cinq jours maximum.

En quoi consistent les tests ?

Il s'agit d'une vérification des documents d'identité, d'examens osseux, d'interrogatoires, en méconnaissance de cette présomption de minorité. La Cour d'appel de Paris, dès 2001 (arrêt du 13 novembre 2001), affirmait que la production d'une expertise médicale n'était pas suffisante pour contredire valablement un acte de naissance établissant la minorité d'un jeune étranger.

Cette position a été reprise par la suite par plusieurs autres cours d'appel¹⁶⁵ : « *La mise en œuvre d'une expertise portant sur l'estimation de l'âge ne peut être mise sur le même plan que la procédure de vérification de l'authenticité d'acte d'état civil étranger, puisqu'elle ne permet d'obtenir qu'une estimation scientifique de l'âge osseux ou physiologique forcément approximative en raison du caractère imparfait des techniques utilisées*¹⁶⁶ ».

Le Défenseur des droits, dans la décision précitée, recommandait qu'une disposition légale soit adoptée, prévoyant que le doute profite systématiquement au jeune et emporte la présomption de sa minorité. A plusieurs reprises, grâce à son intervention, des jeunes de 15 et 16 ans ont pu convaincre les juridictions administratives de ne pas mettre en doute l'authenticité des documents d'état civil

¹⁶³Défenseur des droits, Recommandation n° MDE 12012-179, publiée dans le Journal du Droit des Jeunes n° 321, janvier 2013, pp. 23-29.

¹⁶⁴Circulaire relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation, 31 mai 2013, n° NOR : jusf13i4i92c ; JDJ n° 326, juin 2013, pp. 17-20.

¹⁶⁵CA de Metz, 26 septembre 2005.

¹⁶⁶CA Lyon, 6 novembre 2013, RG n° 13/01698, comm. J.L. RONGE, JDJ n° 330, décembre 2013, pp. 56 et s.

dont ils disposaient et obtenir l'annulation de la décision d'éloignement et de placement en rétention¹⁶⁷.

Le Comité international des droits de l'enfant dans son observation n°6 précitée, insiste aussi sur le fait que ce processus d'évaluation devrait être mené dans une atmosphère amicale et sûre par des professionnels qualifiés. Le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant suppose d'avoir une idée précise et complète de l'identité de l'enfant, notamment de sa nationalité, de son origine ethnique, culturelle et linguistique, de ses éléments particuliers de vulnérabilité et de ses besoins.

Que se passe-t-il à l'issue de cette phase d'évaluation ?

- Si l'évaluation a conclu à l'isolement du jeune et à sa minorité, le président du Conseil général saisit le Procureur qui lui confiera le mineur par ordonnance de placement provisoire ;
- En revanche, si le service chargé de l'évaluation n'a pu se prononcer, le protocole prévoit que la période de « mise à l'abri » doit être prolongée d'une durée de huit jours, toujours par une ordonnance du Procureur de la République. Si, aux termes des huit jours, la situation du jeune n'est toujours pas clarifiée, le parquet saisit le juge des enfants en assistance éducative et demande le maintien de la mesure de placement dans son lieu de placement initial jusqu'à l'issue de l'évaluation ;
- Une fois l'évaluation terminée, le Juge des enfants en communique le résultat au Parquet. Si les critères de protection du jeune sont vérifiés, le Procureur prend des réquisitions en vue du placement dans un département d'accueil, en fonction de la clef de répartition nationale, à savoir la proportion de jeunes âgés de moins de 19 ans dans le département.

En faisant du Procureur la cheville ouvrière du nouveau dispositif, on peut craindre que l'on aboutisse à contourner le Juge des enfants ; ce nouveau dispositif a en tout cas pour conséquence directe d'entraver le droit pour l'enfant (susceptible de faire l'objet d'une mesure de protection) d'être immédiatement entendu par un juge puisque le Juge des enfants n'est saisi qu'entre le sixième et le treizième jour suivant la décision de recueil provisoire d'urgence.

Enfin, il peut arriver que le département d'accueil qui ne devrait pas faire passer de nouveaux tests au jeune accueilli, conteste une nouvelle fois la minorité des

¹⁶⁷Décisions n°MDE-2013-55 et n° MDE-2013-66 du 4 avril 2013, Cour d'appel administrative de Bordeaux (arrêt du 11 juillet 2013) et Tribunal administratif de Toulouse (15 mars 2013, n° 335-03). Les juridictions ont considéré que le préfet n'apportait aucun élément permettant de mettre en doute l'authenticité de l'acte d'état civil établissant la minorité du requérant hormis un examen morphologique et une radiographie dentaire qui ne suffisaient pas à écarter la valeur probante de l'acte de naissance.

jeunes qui lui sont confiés et cela essentiellement pour des raisons financières. C'est ainsi que des mineurs envoyés dans un département d'accueil à la suite d'une évaluation positive reviennent à Paris car leur département d'accueil suite à de nouveaux tests, les a déclarés majeurs. N'est-ce pas déjà une forme de maltraitance ? Nous en arrivons ainsi au quatrième point de vigilance

Quatrième point de vigilance :

La protection du mineur isolé contre toute forme de maltraitance ou de violence lors de leur arrivée sur le territoire

La Cour européenne des droits de l'homme a été saisie à plusieurs reprises sur ce point. Dans l'arrêt précité du 12 janvier 2007, *Mubilanzila Mayeka et Kaniki Mitunga contre la Belgique*¹⁶⁸, une enfant de 5 ans, séparée de ses parents, fut donc détenue deux mois en Belgique, dans un centre conçu pour adultes, sans mesures d'encadrement ni d'accompagnement psychologiques ou éducatives par un personnel qualifié. La Cour relève, à cet égard, que l'Etat défendeur reconnaît que le lieu de détention n'était pas adapté et qu'il n'existait pas à l'époque de structures adéquates.

Selon la Cour « *il n'est pas contestable qu'à l'âge de cinq ans, un enfant est totalement dépourvu d'autonomie et dépendant de l'adulte et que lorsqu'il est séparé de ses parents et livré à lui-même il est complètement démuni* ». La Cour constate qu'à l'époque, dans ce pays, un vide juridique caractérisait la situation des mineurs étrangers non accompagnés.

L'Etat belge admit que les possibilités d'hébergement dans des centres mieux adaptés étaient quasi inexistantes et ne permettaient aucune surveillance, ni, partant, aucune protection de l'enfant. Par ailleurs, aucun texte ne permettait au juge judiciaire de contrôler les conditions de détention d'un mineur ni, au besoin, d'imposer à l'administration des mesures d'accompagnement juridique, humanitaire et social.

En conséquence, la Cour estima que les autorités qui avaient pris la mesure de détention litigieuse ne pouvaient ignorer les conséquences psychologiques graves de celle-ci : « *Pareille détention fait preuve d'un manque d'humanité et atteint le seuil requis pour être qualifiée de traitement inhumain* ».

Dans l'affaire *Rahimi contre la Grèce*, évoquée précédemment, qui donna lieu à un arrêt du 5 avril 2011, le requérant, alors âgé de 15 ans, avait quitté l'Afghanistan et était arrivé sur le territoire grec où il fut arrêté le 19 juillet 2007 et mis en détention provisoire dans un centre pour immigrants clandestins. Devant la Cour, le requérant se plaint, entre autres, de l'absence totale de mesures d'encadrement et d'accompagnement adaptées à son statut de mineur non accompagné et des

¹⁶⁸CEDH, arrêt *Mubilanzila Mayeka et Kaniki Mitunga c. Belgique*, 12 janvier 2007, commentaire de B. Masson, « Un enfant n'est pas un étranger comme les autres », *Rev. trim. dr. h.*, 2007, pp. 823-835.

conditions de détention dans ce centre, en particulier du fait qu'il ait été détenu en compagnie d'adultes. La Cour observe que les allégations du requérant sont corroborées par plusieurs rapports concordants du Comité européen de prévention de la torture, d'Amnesty International et du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.

Le Comité européen de prévention de la torture constate en particulier le surpeuplement : plus de 100 personnes devaient partager deux toilettes et partager des matelas ou dormir à même le sol. Il relève aussi l'odeur nauséabonde régnant dans les locaux. Il qualifiait « d'abominables » les conditions de détention au sein de ce centre.

En l'espèce, la Cour relève que les conditions de détention, notamment en ce qui concerne l'hygiène et l'infrastructure, étaient si graves qu'elles portaient atteinte au sens même de la dignité humaine. En conséquence, elles s'analysaient en un traitement dégradant contraire à l'article 3 de la Convention européenne des droits de l'homme. Elle relève également la violation de cet article en raison des omissions des autorités compétentes quant au suivi et à l'encadrement du requérant, puisqu'il s'est trouvé, à sa sortie de détention, pendant des mois, vivant dans la rue, sans ressources, sans accès à des sanitaires, ne disposant d'aucun moyen de subvenir à ses besoins essentiels. Il fut finalement accueilli, avec l'aide d'ONG locales, dans un centre d'hébergement où il se trouvait encore au moment où la Cour rendit son arrêt.

Cinquième point de vigilance :

La protection contre toute forme d'exploitation ou de traite durant leur maintien sur le territoire

Un certain nombre de mineurs isolés étrangers sont victimes de réseaux de traite des êtres humains, notamment des enfants en provenance des pays de l'Est, engagés par des associations de malfaiteurs¹⁶⁹, mais également des jeunes filles africaines exploitées dans des réseaux de prostitution¹⁷⁰. Lorsque ces jeunes sont interpellés, individuellement ou à l'occasion du démantèlement d'un réseau, la réponse judiciaire se focalise sur leur « délinquance », sans tenir compte de leur situation de victimes de traite. Les parquets requièrent généralement à leur égard la saisine de la juridiction de l'enfance sur la base des dispositions relatives à l'enfance délinquante et des mesures de contrainte, comme la privation de liberté dans les établissements pénitentiaires¹⁷¹. Ce sont alors des condamnations assez

¹⁶⁹Hors la rue, Rapport 2013, p. 12, téléchargeable sur www.horslarue.org

¹⁷⁰LAVAUD-LEGENDRE Bénédicte, « La minorité des filles nigérianes sexuellement exploitées : une réalité ignorée », Compte rendu séminaire Observatoire National de l'Enfance en Danger Vulnérabilités, identification des risques et protection de l'enfance, Séance n° 2, 22 avril 2013 ; http://oned.gouv.fr/system/files/publication/compte-rendu_seminaire_oned_seance_2_mineurs_isoles_etrangers.pdf

¹⁷¹LARDANCHET Guillaume, « Repérer et accompagner les mineurs victimes de la traite des êtres humains vers la protection », JDJ n° 331, janvier 2014, pp. 33-38.

lourdes qui sont prononcées à l'égard de ces enfants, notamment lorsqu'ils sont âgés de plus de 14 ans¹⁷².

Cette pratique judiciaire va à l'encontre de la Convention adoptée par le Conseil de l'Europe le 16 mai 2005, Convention sur la lutte contre la traite des êtres humains. Ce texte entré en vigueur le 1^{er} février 2008, aujourd'hui ratifié par 43 Etats, dont la France le 9 janvier 2008, s'applique aussi bien aux victimes dont l'entrée et le séjour sur le territoire de l'Etat d'accueil sont légaux qu'à celles dont l'entrée et le séjour sont illégaux.

Il y a traite d'un mineur dès lors qu'il y a recrutement, transport, hébergement de ce mineur, dans le but de l'exploiter.

Ce texte prévoit une assistance particulière aux victimes.

- La première mesure d'assistance vise leur identification : les Etats ayant ratifié la Convention ont l'obligation d'engager le processus d'identification indépendamment de la procédure pénale éventuelle à l'encontre des auteurs de la traite. Fréquemment, les victimes voient leurs passeports ou leurs documents d'identité pris ou détruits par les trafiquants. L'article 10 de la Convention oblige à présumer qu'une victime est un mineur lorsqu'il y a des raisons de le croire et qu'il y a incertitude sur son âge.
- La seconde mesure d'assistance vise la prise en charge de la victime afin qu'elle puisse échapper au contrôle des trafiquants. Il s'agit de lui fournir un hébergement convenable, une prise en charge psychologique, l'accès aux soins d'urgence.
- La troisième mesure est une mesure de sécurité : une fois à l'abri, il s'agit de veiller à ce que l'adresse de la victime soit gardée secrète et que les visites de personnes extérieures soient réglementées.
- La quatrième mesure vise le délai de rétablissement : la Convention exige des Etats parties qu'ils prévoient dans leur droit interne un délai pendant lequel la victime en situation de séjour illégal ne sera pas éloignée du territoire. Le délai, qui doit être d'au moins 30 jours, doit permettre à la victime de se rétablir ainsi que d'échapper à l'influence des trafiquants.
- Enfin, la dernière mesure, concerne l'octroi d'un permis de séjour renouvelable : la Convention prévoit que le permis de séjour des enfants victimes de traite est délivré conformément à leur intérêt supérieur.

¹⁷²ALIBERT Madeleine, « Mineurs roms auteurs de vols aggravés à Bordeaux et en France : quelle réalité et quelles réponses ? », JDJ n° 331, janvier 2014, p. 40.

Bien évidemment, tous les Etats parties doivent incriminer la traite elle-même ; ils doivent aussi incriminer le client qui utilise les services d'une victime ainsi que les actes relatifs aux documents de voyage ou d'identité : fabrication de faux documents, mais aussi soustraction des documents de voyage aux victimes afin d'exercer des pressions sur elles. L'incrimination de ce comportement est très utile dans la mesure où il est simple d'en rapporter la preuve. La poursuite de toutes ces infractions doit être possible d'office sans qu'une plainte de la victime ne soit nécessaire. Les mineurs non accompagnés seront représentés par un administrateur *ad hoc* et protégés durant leurs auditions. Pour assurer cette protection, certaines législations prévoient l'enregistrement audiovisuel de leurs auditions qui pourra ensuite être utilisé par les juridictions en remplacement de leur comparution personnelle.

Tous les Etats parties doivent prendre des sanctions « effectives et dissuasives » à l'égard des auteurs de traite et afin de contrôler le respect par les Etats de cette Convention, un Groupe d'experts sur la lutte contre la traite des êtres humains (GRETA) a été constitué, qui joue un rôle considérable de contrôle et de dénonciation. Ce groupe d'experts peut recevoir des informations émanant de la société civile, d'organisations non gouvernementales, etc.

Il organise régulièrement des visites dans les pays qui ont ratifié la Convention afin de recueillir le plus grand nombre d'informations, d'établir un rapport et de présenter des conclusions à l'Etat concerné. La première visite en France a été organisée du 26 au 30 mars 2012. Le GRETA a rendu public son rapport en janvier 2013. Dans ce rapport, le GRETA relève avoir recueilli des informations contrastées de la société civile qui considère les réponses actuellement apportées par les autorités en direction des enfants victimes de la traite largement insuffisantes, notamment en raison des faiblesses du processus d'identification des victimes. Il fait état d'informations selon lesquelles les enfants victimes de traite et contraints à commettre des infractions (vols, racolage, etc.) seraient avant tout considérés comme des délinquants et ne bénéficieraient par conséquent d'aucune mesure d'assistance. Il s'inquiète de ce qu'il est advenu des enfants victimes du réseau de vol à la tire démantelé en région parisienne en 2010, provenant des Balkans, en raison des risques qu'ils aient été récupérés par d'autres ramifications du réseau.

De leur côté, les autorités françaises lui ont fait part des difficultés à prendre en charge certains mineurs victimes de réseaux, qui effectuent des circuits entre différents pays en passant quelques mois dans chaque pays sans être scolarisés et qui s'inscrivent dans un fonctionnement communautaire dont il est difficile de les extraire pour les prendre en charge. Toutes les tentatives de placement se solderaient par des fugues.

Le GRETA recommande aux autorités françaises de veiller tout particulièrement à l'identification des enfants victimes de la traite et à l'adoption pour ce faire d'une procédure adaptée à leur situation particulière. Il recommande également le développement de formations à l'identification de ces victimes afin d'éviter que

des confusions soient faites entre victimes de traite et délinquants ou migrants irréguliers. Mais, à l'heure de la mondialisation, le GRETA a bien compris qu'il paraît difficile d'envisager des voies et moyens pour progresser sans chercher avec les pays d'origine de ces enfants des réponses à l'échelle européenne. Il a donc visité plusieurs pays d'origine, notamment la Bulgarie, l'Albanie, la Roumanie, ou la Bosnie. Dans tous ces pays, l'objectif du GRETA est l'adoption d'une démarche globale visant à empêcher les enfants qui risquent d'être soumis à la traite de quitter le pays.

Selon les fonctionnaires de police interrogés en Bulgarie, les Roms représentent plus de 80% des victimes de la traite en raison du fait qu'ils sont surreprésentés au sein des populations démunies et qu'ils ne peuvent compter sur l'aide des autorités municipales ou de l'Etat.

La Bulgarie a fait un premier pas en adoptant en 2009 une loi portant sur les documents d'identité. L'article 76 de cette loi prévoit que si l'on dispose d'informations selon lesquelles un mineur est exploité aux fins de mendicité, de prostitution, etc., le Ministère de l'Intérieur peut décider de ne pas délivrer de passeport à cet enfant ou de confisquer son passeport.

Il s'agit surtout d'améliorer de façon notable l'intégration des Roms dans ce pays, leur accès à l'éducation, aux soins et à l'aide sociale et de prendre en charge correctement les mineurs victimes de traite à l'intérieur du pays. Un léger progrès a été réalisé en ce sens : depuis le 1^{er} octobre 2011, des centres de crise pour enfants ont été créés. Peu nombreux, au nombre de 10 pour le moment, ils sont gérés par l'Agence de protection sociale et financés par l'Etat à raison de 3.5 € par lit et par jour. Durant leur séjour dans ces centres, les enfants bénéficient de soins de santé, d'une instruction et d'une thérapie de groupe visant à empêcher qu'ils redeviennent victimes de traite. Lorsqu'un enfant quitte le centre, il fait l'objet d'un suivi assuré par des travailleurs sociaux pendant un an. Le GRETA a exhorté les autorités bulgares à faire en sorte que toutes les mesures d'assistance prévues par la loi soient effectives en pratique, notamment le système d'assistance aux enfants victimes de la traite.

En Albanie, un accord a été signé en 2006 avec la Grèce, visant la protection et l'assistance des enfants victimes de traite. Cet accord prévoit une procédure de rapatriement dans l'intérêt supérieur de l'enfant ainsi qu'une procédure de réinsertion dans le pays où il retourne. Par ailleurs, une loi relative au registre d'état civil, adoptée en 2009, facilite aussi la procédure d'inscription des enfants non-inscrits à la naissance. Depuis, 15000 enfants ont été inscrits, notamment des Roms et des « Egyptiens ». Le GRETA s'étonne de ce qu'à ce jour, aucune personne morale n'ait été sanctionnée pour des faits liés à la traite de mineurs et il demande aux autorités albanaises de prendre les mesures nécessaires pour que la responsabilité de ces personnes morales soit réellement établie.

La Roumanie, quant à elle, a adopté une loi anti-traite ainsi qu'une loi sur la coopération judiciaire en matière pénale. Une opération commune a été organisée en 2010, en coopération avec les forces de l'ordre britanniques et Europol, pour démanteler un groupe criminel impliqué dans la traite transnationale entre la Roumanie et le Royaume-Uni. Cette opération a permis l'arrestation de 17 suspects et l'identification de 180 enfants victimes. La Roumanie a également conclu des accords bilatéraux avec la France et l'Allemagne en 2010. La stratégie nationale de lutte contre la traite indique cependant que l'opinion publique continue à nourrir des préjugés à l'égard des victimes. Le GRETA insiste donc pour que de nouvelles campagnes de sensibilisation soient axées sur le fait que la traite est en lien direct avec la discrimination faite à l'encontre des Roms.

Parmi les problèmes que rencontrent cette minorité et auxquels il faut s'attaquer dans un but de prévention, figure notamment, comme en Albanie, la question de l'obtention d'un certificat de naissance. Le GRETA souligne l'importance de veiller effectivement à ce que toute personne se voit délivrer un document d'identité ce qui permet de prévenir la marginalisation et donc le risque de traite.

Les efforts réalisés peu à peu par le GRETA permettent de faire prendre conscience à chaque Etat des causes réelles de la traite et du transfert de mineurs dans un pays tiers sans accompagnement. La défense du mineur non accompagné, victime de traite, peut aussi passer par la saisine de la Cour européenne des droits de l'homme, si les juridictions nationales du pays dans lequel il subit cette exploitation refusent de prendre en compte sa détresse.

C'est ainsi que la Cour européenne a été saisie de plusieurs cas, dont celui concernant la France : dans l'affaire Siliadin contre la France du 26 juillet 2005, la Cour est saisie par une ressortissante togolaise, mineure, amenée en France avec l'accord de son père, par une ressortissante française d'origine togolaise, la jeune fille étant alors âgée de 15 ans. Il avait été convenu que la jeune fille travaillerait dans le commerce de sa tutrice jusqu'au remboursement de son billet d'avion, à charge pour cette tutrice de la scolariser et de faire les démarches nécessaires pour régulariser sa situation administrative.

La réalité fut bien différente : la jeune fille devint la domestique d'un couple français. Pendant plus de trois ans, elle travailla 15 heures par jour, sans jour de repos, sans être payée, sans papiers d'identité, son passeport lui ayant été confisqué.

En 1998, le Comité contre l'esclavage moderne, alerté par une voisine, saisit le parquet.

Le couple fut poursuivi pour obtention abusive de la part d'une personne vulnérable ou dépendante, de services non rétribués ou insuffisamment rétribués (Cf. article 225-13 du Code pénal). En 1^{ère} instance, les juges condamnèrent les époux B. pour avoir enfreint cet article 225-13 du Code pénal.

Le tribunal estima que la situation de vulnérabilité et de dépendance de la requérante était prouvée par le fait que celle-ci était en situation irrégulière sur le territoire, craignant d'être arrêtée et que le couple entretenait cette crainte en lui faisant miroiter une régularisation. Quant à l'absence de rétribution, le tribunal releva que la jeune fille ne pouvait être assimilée à une aide familiale ménagère, laquelle doit être déclarée, que la jeune fille était occupée toute la journée et n'apprenait pas de métier et que si elle n'avait pas été à leur service, les époux B. auraient dû engager une tierce personne vu l'ampleur du travail nécessité par la présence de 4 enfants au foyer. Les époux B. firent appel et la Cour d'appel les relaxa de toutes les charges retenues contre eux. Elle estima que l'état de vulnérabilité ou de dépendance n'était pas établi, la vulnérabilité ne résultant que de l'irrégularité de sa situation. Le Parquet général ne s'étant pas pourvu en cassation, la relaxe devint définitive.

La requérante invoqua devant la Cour européenne des droits de l'homme, la violation de l'article 4 de la CEDH qui interdit le travail forcé, la servitude et l'esclavage. Pouvait-on retenir le travail forcé ? Comment est-il défini par les conventions internationales ? Il s'agit de « *tout travail ou service exigé d'un individu sous la menace d'une peine quelconque et pour lequel, l'individu, ne s'est pas offert de son plein gré*¹⁷³ ». Elle constate que les deux éléments constitutifs du « travail forcé » sont en l'espèce réunis :

- La menace d'une sanction tenant à la situation irrégulière de l'intéressée ;
- L'absence de consentement de celle-ci au travail fourni.

La situation de contrainte, physique ou morale, caractéristique du travail forcé était patente. La Cour rechercha en second lieu, si en outre, la requérante avait été maintenue dans un état de servitude. Y a-t-il eu servitude ? La servitude est définie comme « *l'obligation de fournir à autrui certains services, sous l'empire de la contrainte, l'obligation de vivre sur la propriété d'autrui avec impossibilité de changer de condition*¹⁷⁴ ».

La Cour constate que Melle Siliadin était sans ressources, vulnérable et isolée et n'avait aucun moyen de vivre ailleurs que chez les époux B. Elle était entièrement à la merci de ce couple puisque ses papiers lui avaient été confisqués et qu'il lui avait été promis que sa situation serait régularisée ; ce qui ne fut jamais fait. N'ayant par ailleurs pas été scolarisée malgré ce qui avait été promis à son père, elle ne pouvait espérer voir sa situation évoluer. La Cour conclut donc que la requérante, mineure au moment des faits, a été tenue en état de servitude au sens de l'article 4 de la Convention. La conséquence qui en résulte pour l'Etat français est la suivante :

¹⁷³Article 2, par.1 de la Convention n°29 de l'OIT, sur le travail forcé, adoptée le 28 juin 1930, entrée en vigueur le 1^{er} mai 1932.

¹⁷⁴Convention de 1956 relative à l'abolition de l'esclavage, de la traite des esclaves et des institutions et pratiques analogues à l'esclavage (la Convention supplémentaire), *Recueil des Traités des Nations Unies*, vol. 226, p. 3; entrée en vigueur le 30 avril 1957.

l'article 4 fait obligation à l'Etat partie de prendre les mesures nécessaires afin de protéger toute personne relevant de sa juridiction contre des pratiques privées contraires à cet article. L'obligation positive issue de l'article 4 implique « *la répression effective de tout acte tendant à maintenir une personne dans ce genre situation* ».

Ce sont les lacunes de la loi française et son application défaillante par la Cour d'Appel qui ont justifié un constat de violation de l'art 4 : l'absence de pourvoi du Procureur général contre l'arrêt de relaxe de la Cour d'appel a interdit que les auteurs des traitements contraires à l'article 4 soient punis pénalement. La France a donc violé l'art. 4 en manquant aux obligations positives qui lui incombaient en vertu de cette disposition. Suite à la condamnation de la France par la Cour européenne des droits de l'homme, un nouveau texte a été adopté. C'est la loi du 18 mars 2003 qui vient combler ces lacunes : d'abord la loi facilite désormais la reconnaissance des infractions prévues par les articles 225-13 et 225-14 du Code pénal¹⁷⁵. Le nouvel article 225-15-1 du Code pénal établit une « véritable présomption de vulnérabilité ou dépendance » au profit de mineurs et des personnes qui sont victimes à leur arrivée sur le territoire français des faits visés à ces deux articles.

Tous ces moyens d'action internationaux permettent de limiter les effets négatifs de la mondialisation sur la situation des mineurs isolés étrangers. Il s'agit aujourd'hui de mettre chaque Etat face à ses responsabilités et ses engagements, notamment ceux résultant de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant. L'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas soluble dans la gestion des flux migratoires.

Pour conclure sur un constat positif, il ressort des rapports établis par des associations d'accueil ainsi que d'un rapport récent de l'Inspection Générale des Affaires Sociales¹⁷⁶, que ces mineurs isolés qui bénéficient d'une mesure de protection se caractérisent par leur comportement exemplaire dans les structures où ils sont accueillis. Ils y sont décrits comme gratifiants, pacificateurs, montrant une forte volonté d'apprentissage et d'insertion professionnelle.



¹⁷⁵Article 225-14 du Code Pénal : « *Le fait de soumettre une personne, en abusant de sa vulnérabilité ou de sa situation de dépendance, à des conditions de travail ou d'hébergement incompatibles avec la dignité humaine est puni de deux ans d'emprisonnement et de 83000 euros d'amende.* »

¹⁷⁶L'évaluation du dispositif relatif aux mineurs isolés étrangers mis en place par le protocole et la circulaire du 31 mai 2013 , juillet 2014, p. 45.

LES AUTEURS

nnnn

Pascale BOUCAUD, *Professeur*
Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »
Université catholique de Lyon (UCLY)

Cristina COGGI, *Professeur*
Université de Turin - Italie

Sandra FAGBOHOUN, *Maître de conférences*
Ecole supérieur de commerce et management (ESDES)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Olivier FERRANDO, *Chargé d'enseignement*
Institut des droits de l'homme (IDHL-UCLY)
Directeur de l'Institut Français d'Etudes sur l'Asie-Centrale (IFEAC)
Bichkek - Kirghizstan

Pierre GIRE, *Professeur*
Directeur de la Recherche de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Suzy HALIMI, *Professeur*
Présidente Honoraire de la Sorbonne Nouvelle - Université Paris 3
Vice-Présidente de la Commission Nationale Française pour l'UNESCO

Paola RICCHIARDI, *Professeur*
Université de Turin - Italie

Laura YEREKESHEVA, *Professeur*
Chef du Département des Etudes d'Asie Centrale et du Sud
Titulaire de la Chaire UNESCO « *Science et Spiritualité* » de l'Institut d'Etudes
orientales d'Almaty - Kazakhstan

Michel YOUNES, *Professeur*
Responsable du Centre d'Etudes des Cultures et des Religions (CECR)
Université catholique de Lyon (UCLY)



PRESENTATION DE LA CHAIRE



« L'amitié est une fleur si fragile lorsqu'on ne sait pas la tenir en son cœur. Chaque pétale contient un mystère qu'il nous appartient de découvrir seul. Durant tout ce cheminement, de découverte en découverte, tu apprendras à te connaître à travers cette fleur. Mais lorsque le chemin de la découverte se fera plus ardu, tends la fleur à l'autre et à deux, vous trouverez le chemin de la vérité »

Comment je perçois la vie, grand-mère

Rita MESTOKOSHO

Poète Innue

I. L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LYON EST DOTE E D'UNE CHAIRE UNESCO

Rattachée à l'Université Catholique de Lyon (UCLY) et domiciliée à l'Institut des droits de l'homme (IDHL), la Chaire a été créée le 10 novembre 2007. Il s'agit d'une Chaire de formation, de recherche, d'information, de documentation et d'échange en réseau international, favorisant les connections entre les cultures.

Le projet de création de la Chaire UNESCO « *Mémoire, cultures et interculturalité* » a pris appui sur l'expérience de plus de vingt années d'enseignement universitaire, de recherches interdisciplinaires, d'échanges internationaux et interculturels menés par l'IDHL depuis sa fondation en 1985.

La Chaire est prise en charge par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Université catholique de Lyon et d'autres universités partenaires, formée de personnes de disciplines et d'origines culturelles diverses. Dans leur pratique professionnelle, ces enseignants sont quotidiennement appelés à travailler, dans le cadre de leurs cours ou de leurs recherches, sur la dimension interculturelle et interreligieuse.

EQUIPE DE LA CHAIRE

La Chaire est dotée d'un Conseil d'orientation et d'une équipe de recherche.

TITULAIRE DE LA CHAIRE

Pascale BOUCAUD, *Professeur*

Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »
Université catholique de Lyon (UCLY)

CONSEIL D'ORIENTATION

Bertrand CABEDOCHÉ, *Professeur*

Titulaire de la Chaire UNESCO en Communication internationale
Université Stendhal Grenoble 3

André DIZDAREVIC, *Maître de conférences*
Directeur de l'Institut des droits de l'homme (IDHL)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Jean-Marie EXBRAYAT, *Professeur*
Directeur d'études EPHE, Directeur du Laboratoire de Biologie Générale
Doyen honoraire de la Faculté des Sciences de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Claudine FRECHET, *Professeur*
Doyen de la Faculté de Lettres et Langues, Directrice de l'Institut Pierre Gardette
Université catholique de Lyon (UCLY)

Emmanuel GABELLIERI, *Professeur*
Titulaire de la Chaire « *Humanisme, Citoyenneté et Civilisations* »
Université catholique de Lyon (UCLY)

Pierre GIRE, *Professeur*
Directeur de la Recherche de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Suzy HALIMI, *Professeur Emérite*
Présidente honoraire de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Vice-Présidente de la
Commission Française pour l'UNESCO

Roger Koussetogue KOUDE, *Maître de conférences*
Vice-Doyen de la Faculté de Droit, sciences économiques et sociales
Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Marc OLLIVIER, *Maître de conférences*
Doyen de la Faculté de Droit, Sciences économiques et Sociales
Directeur Adjoint de la Recherche de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Didier PRINCE-AGBODJAN, *Maître de conférences*
Directeur Adjoint de l'Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Marie-Hélène ROBERT, *Maître de conférences*
Faculté de Théologie de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Joseph YACOUB, *Professeur honoraire*
Premier Titulaire de Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »
Université catholique de Lyon (UCLY)

EQUIPE DE RECHERCHE

Georges EID, *Maître de conférences*
Institut des Sciences de la Famille (ISF)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Jean-Marie EXBRAYAT, *Professeur*
Directeur d'études EPHE, Directeur du Laboratoire de Biologie Générale
Doyen Honoraire de la Faculté des Sciences de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Sandra FAGBOHOUN, *Maître de conférences*
Ecole supérieure de commerce et management (ESDES)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Chérif FERJANI, *Professeur*
Groupe de Recherche et d'Etudes sur la Méditerranée (GREMMO)
Maison de l'Orient et de la Méditerranée - CNRS, Université Lyon 2

Olivier FERRANDO, *Chargé d'enseignement*
Institut des droits de l'homme (IDHL-UCLY)
Directeur de l'Institut Français d'Etudes sur l'Asie-Centrale (IFEAC)
Bichkek - Kirghizstan

Claudine FRECHET, *Professeur*
Doyen de la Faculté de Lettres et Langues, Directrice de l'Institut Pierre Gardette
Université catholique de Lyon (UCLY)

Pierre GIRE, *Professeur*
Directeur de la Recherche de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Roger Koussetogue KOUDE, *Maître de conférences*
Vice-Doyen de la Faculté de Droit, Sciences économiques et sociales
Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Eric MANGIN, *Maître de conférences*
Doyen de la Faculté de Philosophie
Université catholique de Lyon (UCLY)

Mohamed-Ali MOSTFA, *Maître de conférences*
Ecole supérieure de traduction et relations internationales (ESTRI)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Didier PRINCE-AGBODJAN, *Maître de conférences*
Directeur Adjoint de l'Institut des Droits de l'homme de Lyon (IDHL)
Université catholique de Lyon (UCLY)

Gabriela SOLIS, *Documentaliste*
Institut des Droits de l'homme de Lyon (IDHL) - Centre de Ressources Documentaires
Université catholique de Lyon (UCLY)

Michel YOUNES, *Professeur*
Responsable du Centre d'Etudes des Cultures et des Religions (CECR)
Université catholique de Lyon (UCLY)

II. LES TEXTES GUIDES DE L'UNESCO

Notre Chaire œuvre dans l'esprit des dispositions normatives de l'UNESCO, en particulier les textes adoptés lors de la Conférence mondiale de Mexico (6 août 1982, notamment sur la définition de la culture et de la notion d'universel), la Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2 novembre 2001) et la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (20 octobre 2005). A cela, il faut ajouter la Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale du 4 novembre 1966 et la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, adoptée le 17 octobre 2003.

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix »

Acte constitutif de l'UNESCO
(4 novembre 1946)

« (...) Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant »
Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2 novembre 2001, art.1^{er})

« La défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier les droits des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones. Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée »

Déclaration universelle sur la diversité culturelle
(art. 4)

1. *Toute culture a une dignité et une valeur qui doivent être respectées et sauvegardées.*
 2. *Tout peuple a le droit et le devoir de développer sa culture.*
 3. *Dans leur variété féconde, leur diversité et l'influence réciproque qu'elles exercent les unes sur les autres, toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité.*
- Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale
(4 novembre 1966, art. 1)

III. QUE SIGNIFIE L'EXPRESSION « Mémoire, Cultures et Interculturalité » ?

La culture se trouvant au cœur des débats contemporains, il s'agit :

- de souligner la diversité et la richesse des cultures, d'approfondir leur connaissance en commençant par celles qui connaissent le risque de disparaître ou d'être mises en péril, en particulier celles des minorités et des peuples autochtones ;

- d'insister sur la richesse de la pluralité culturelle et de la croisée des cultures, au sein même des études contemporaines et des initiatives dans le domaine du droit international, du droit humanitaire et du dialogue interculturel et interreligieux ;
- de montrer la force de la culture sur la conception et l'évolution de la coutume et du droit ainsi que sur la gestion des relations et des conflits entre communautés sociales, ethniques et religieuses ;
- de montrer comment les valeurs culturelles et religieuses contribuent au « nouvel humanisme » ayant pour objectif de créer un climat imprégné par la sensibilité aux autres et par une compréhension mutuelle.

Différentes initiatives sont consacrées au droit des minorités et des peuples autochtones et à l'anthropologie juridique des droits de l'homme. Ces deux domaines ont montré l'enjeu déterminant d'une connaissance des environnements culturels, des systèmes de représentation, de valeurs et de croyances, voire des revendications ethniques, religieuses et linguistiques.

La connaissance réciproque et son corollaire qu'est l'expression de la communauté par les diverses voies de la pensée et de la pratique, de l'art, des rites et des comportements collectifs, constituent la base et la condition de la considération mutuelle et respectueuse des peuples et des religions.

Toutes ces thématiques sont, bien entendu, abordées sous l'angle des droits de l'homme, qui est une compétence particulière des membres de l'équipe de la Chaire.

IV. OBJECTIFS DE LA CHAIRE

La Chaire développe ses activités en direction de la formation académique et de la recherche. Ses travaux sont mis à la disposition du public par le biais de publications et de conférences.

Elle a pour objectif principal d'engager une réflexion anthropologique, historique et juridique sur les fondements et le processus de l'interculturalité, avec un accent particulier sur la place et l'évolution des cultures à l'heure de la mondialisation (art. 2 de l'Accord entre l'UNESCO et l'UCLY). Elle a aussi pour objectif de promouvoir un système intégré d'activités de recherche, de formation dans le domaine de la mémoire, des cultures et de l'interculturalité. Elle facilite la collaboration entre chercheurs de haut niveau, professeurs de renommée internationale de l'Université et des institutions d'enseignement supérieur de France, d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Amérique Centrale, d'Amérique du Sud, d'Afrique, d'Asie, du Proche et Moyen Orient et d'autres régions du monde (art. 2 de l'Accord).

A. La formation académique

L'Institut des droits de l'homme de l'Université Catholique de Lyon, qui est pratiquement le support de la Chaire, propose une formation de type Master (Master 1, Master 2 Professionnel et Master 2 Recherche) et des études doctorales par le biais de cours magistraux, de séminaires et de conférences. Il s'agit d'une formation spécialisée et pluridisciplinaire où les étudiants suivent des enseignements qui relèvent aussi bien des matières juridiques fondamentales en matière de droits de l'homme que des matières situées dans des champs connexes tels que les sciences politiques, la géopolitique, la philosophie, l'anthropologie, l'éthique, etc. L'objectif de ces enseignements est de permettre aux étudiants d'intégrer de manière approfondie les problématiques liées à l'interculturalité et à l'universalité dans le cadre de leur cursus universitaire.

La formation est ouverte à d'autres unités de l'UCLY. Des liens institutionnels sont tissés et des cours labellisés avec la Faculté de Droit, l'Ecole supérieure de traduction et de relations internationales (ESTRI), l'Institut des sciences de la famille (ISF), l'Ecole supérieure de management (ESDES), le Département de Formation humaine et la Faculté de Philosophie.

B. La recherche

Elle se nourrit des contributions des membres de l'équipe de la Chaire notamment des rencontres régulières en France et à l'étranger (Allemagne, Autriche, Tunisie, Irak, Cameroun, Québec, etc.), de collaborations avec les différents membres du réseau travaillant sur des thématiques similaires et des travaux des étudiants inscrits en Doctorat. Ces rencontres donnent lieu souvent à des publications.

C. Les publications

Elles prennent notamment la forme de la revue *Études interculturelles*. L'approche thématique se fait forcément sur une base interdisciplinaire et la conception de cette publication met à contribution non seulement les membres de l'équipe de la Chaire elle-même, mais aussi d'autres spécialistes de l'UCLY, ceux issus du réseau et des universités en France et à l'étranger, dans une approche de partenariat entre le Nord et le Sud.

Par ailleurs, des membres de l'équipe de la Chaire contribuent par leurs productions intellectuelles à des publications externes comme *Diogène*, la *Revue trimestrielle des droits de l'homme* et la *Revue Aspects*.

V. THEMATIQUES DE RECHERCHE

Dans le cadre de ses activités, la Chaire approfondit les quatre thématiques de recherche suivantes :

- **Enjeux de l'interculturalité dans la quête d'un nouvel humanisme**

Il s'agit de montrer comment, dans un contexte d'universalisation des cultures, les valeurs culturelles et la recherche d'un dialogue interculturel peuvent utilement contribuer à un nouvel humanisme et répondre aux aspirations profondes des personnes et des peuples.

- **Droits de l'homme, diversité culturelle et mondialisation**

Dans un contexte marqué par la mondialisation économique, il s'agit d'étudier les enjeux de la diversité culturelle dans la mise en œuvre des droits fondamentaux. Une telle approche requiert l'étude de paramètres déterminants (socioculturels, moraux, religieux, historiques ou autres) qui participent ou non à la mise en œuvre effective et universelle de ces droits.

- **Mémoire des cultures et gestion des conflits**

La mémoire des cultures élargit le champ de l'universalité et constitue un enjeu fort en termes de cohésion sociale, de vouloir-vivre collectif, voire de paix entre les Etats.

La recherche sur cette thématique a pour buts :

- d'identifier les pratiques socioculturelles et religieuses intra communautaires ou inter communautaires qui participent à la prévention des conflits ;
- d'étudier le degré réel de leur efficacité dans la gestion des conflits et d'examiner en quoi ces pratiques peuvent inspirer d'autres modes de règlements des conflits.

- **Sciences, cultures et dignité humaine**

La rapide progression mondiale des Sciences médicales et les biotechnologies s'est accompagnée de débats internationaux sur les questions ethniques. Cependant, les perceptions internationales de ces questions sont très diverses. Il s'agit d'étudier comment les facteurs culturels peuvent influencer la manière de percevoir les questions ethniques et juridiques et du même coup, le concept de dignité humaine.

VI. ACTIVITES ET MISE EN ŒUVRE :

PROGRAMME D'ACTION ET CALENDRIER

L'activité de la Chaire se focalise principalement sur six axes :

1. Une publication annuelle (Études interculturelles)

Echéances :

- Avril 2012, thème dominant : « *Les minorités et la question ethnique* » ;
- Avril 2013, thème dominant : « *L'humanitaire à l'épreuve des cultures* » ;
- Avril 2014, thème dominant : « *De la justice pénale internationale à la justice restauratrice : l'impact du culturel* » ;
- Avril 2015, thème dominant : « *Le développement des compétences interculturelles : de l'éducation au management* » ;
- Avril 2016, thème dominant : « *Le défi de la diversité culturelle face au droit* ».

2. Séminaires du Pôle d'excellence

Thème du Pôle d'excellence : « *Les minorités ethniques, culturelles et religieuses* ».

Sous une approche pluridisciplinaire et transdisciplinaire.

Un séminaire a eu lieu le jeudi 14 février 2013

Sujet de ce premier séminaire : il s'est agi de s'interroger sur la reconnaissance par le système international et les systèmes régionaux de protection des droits de l'homme des minorités ethniques, culturelles et religieuses. Une analyse détaillée des textes adoptés et de la jurisprudence des cours internationales a permis d'établir très précisément l'état des avancées sur cette question.

3. Conférences

2011

- Jeudi 17 novembre : « *Dialogue interculturel* ».

Invités :

- Professeur Mohamed HADDAD, Titulaire de la Chaire UNESCO d'études comparatives des religions à l'Université La Manouba de Tunis (Tunisie) ;
- Professeur Ernest-Marie MBONDA, Vice-Doyen de la Faculté de Philosophie de l'Université Catholique d'Afrique Centrale à Yaoundé (Cameroun).

2012

- Jeudi 16 février : « *L'Éducation dans l'interculturalité* ».

Invités :

- Emmanuel DECAUX, Professeur de Droit international public à l'Université Panthéon-Assas (Paris 2), ancien Rapporteur spécial des Nations-Unies sur le droit à l'éducation ;

- Pierre GIRE, Professeur de Philosophie et Directeur de la Recherche à l'UCLY ;
- Cristina COGGI, Professeur de Pédagogie expérimentale, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Turin (Italie).

• Jeudi 24 mai : « *La question des minorités religieuses au Proche-Orient* ».

Invité : Fabrice BALANCHE, Directeur du Groupe de recherche et d'études sur la Méditerranée et le Moyen-Orient (GREMMO), Maison de l'Orient et de la Méditerranée (MOM), Lyon : « *La question des minorités religieuses au Proche-Orient* ».

Discutant : Michel YOUNES, Maître de conférences en Théologie et en Philosophie, Docteur en philosophie et en théologie, Responsable du Centre d'Etudes des Cultures et des Religions (CECR), Université catholique de Lyon (UCLY).

• Jeudi 29 novembre : « *Mémoire de violence et processus de paix au Rwanda* ».

Invité : Naasson MUNYANDAMUTSA, *Psychiatre*, Directeur Adjoint de l'Institut de Recherche et de Dialogue pour la Paix de Kigali (Rwanda).

2013

• Jeudi 17 janvier : « *Pour un nouvel humanisme : quels apports des cultures ?* ».

Invité : Joseph YACoub, *Professeur honoraire*, Premier Titulaire de la Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* » de l'Université catholique de Lyon (UCLY).

• Jeudi 14 mars : « *Humaniser la mondialisation* ».

Invitée : Mireille DELMAS-MARTY, *Professeur*, Collège de France.

• Jeudi 4 avril : « *Les enfants Rom et le Défenseur des droits* ».

Invitée : Marie DERAIn, *Juriste*, Défenseur des enfants et Adjointe au Défenseur des droits de la République française.

• Jeudi 21 novembre : « *Le rôle de la Francophonie dans la promotion de la diversité culturelle et la recherche de la paix* ».

Invitée : Youma FALL, Directrice de la diversité et du développement culturels de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF).

2014

• Jeudi 20 février : « *Familles et diversité culturelle* »

Invités :

- Sophie BLANCHY, *Ethnologue*, Directeur de recherche au CNRS, Université Paris Ouest Nanterre ;

- Emmanuelle SANTELLI, *Sociologue*, Chargée de recherche au CNRS, Centre Max Weber, Université Lumière Lyon 2.

- Jeudi 23 octobre : « *Interculturalité, diversité culturelle et transculturalité : quels nouveaux modes de gouvernance des processus migratoires ?* »

Invité : Dr Ibrahima GUISSÉ, *Sociologue*, Chercheur à la Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté de l'Université du Québec à Montréal.

- Vendredi 21 novembre : « *L'Afrique entre l'Europe et l'Amérique. Le rôle de l'Afrique dans la rencontre de deux mondes* ».

Invité : Pr Elikia MBOKOLO, *Historien*, Directeur d'études à l'école des hautes études en Sciences sociales (EHESS) de Paris.

2015

- Jeudi 5 mars : « *Le conte, patrimoine immatériel et universel : l'épopée de Gilgamesh* », avec Françoise BARRET, *Conteuse professionnelle*.

- Jeudi 10 avril : « *Les minorités religieuses en Afrique du Nord* »

Invité : Mohamed HADDAD, *Professeur*, Université La Manouba de Tunis, Titulaire de la Chaire UNESCO d'Etudes comparatives des religions de Tunis (Tunisie).

- Jeudi 19 novembre : « *Les lois mémorielles : peut-on réparer l'histoire ?* »

Invité : Doudou DIENE, *Juriste*, ancien Directeur de la Division du dialogue interculturel et interreligieux de l'Unesco, ancien Rapporteur spécial de l'Organisation des nations unies (ONU) sur les formes contemporaines de racisme, de discrimination raciale, de xénophobie et de l'intolérance.

2016

- Jeudi 10 mars « *Science et islam* ».

Invitée : Faouzia CHARFI, *Professeur*, Université de Tunis (Tunisie), Ancienne Secrétaire d'Etat à l'Enseignement supérieur et à la Recherche scientifique.

- Jeudi 7 ou 14 avril : « *La diplomatie culturelle* ».

Invité : (à préciser).

4. Colloques internationaux

Octobre 2012

Thème : « *L'humanitaire à l'épreuve des cultures* »

(Lyon, 19 et 20 octobre 2012, Université catholique de Lyon).

- Une quinzaine d'intervenants
- Des invités de France et de l'étranger

Décembre 2013

Thème : « *De la justice pénale internationale à la justice restauratrice : l'impact du culturel* » (Lyon, 6 et 7 décembre 2013, Université catholique de Lyon).

Une quinzaine de contributeurs internationaux et nationaux ont participé à ce colloque international. Outre les interventions des membres de l'Equipe de la Chaire et d'autres intervenants de l'UCLY, nous avons associé l'UNESCO et la Commission nationale française pour l'UNESCO, ainsi que d'autres institutions, universités et chaires de France, du Proche et Moyen Orient, d'Afrique, d'Europe centrale et d'Amérique latine.

Juin 2014

Thème : « *Le développement des compétences interculturelles : de l'éducation au management* » (Lyon, 11 juin 2014).

Colloque organisé conjointement avec l'ESDES (Ecole de commerce et management de l'Université catholique de Lyon).

Durée : une journée

- Une douzaine d'intervenants
- Des invités de France et de l'étranger

Décembre 2014

Thème : « *Rwanda, 20 ans après : le génocide des Tutsi et la situation des survivants* ». (Lyon, 10 décembre 2014, Université catholique de Lyon).

Colloque organisé conjointement avec :

- L'Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL)
- Le Groupe régional d'IBUKA France (IBUKA Rhône-Alpes)
- Le Centre national de la mémoire arménienne (CNMA)
- L'Action des chrétiens pour l'abolition de la torture (ACAT, Rhône-Alpes)

Durée : une journée

- Une douzaine d'intervenants
- Des invités de France et de l'étranger

Février 2015

Thème : « *Les défis de la diversité culturelle face au droit* ».

Durée : deux jours

- Une quinzaine d'intervenants
- Des invités de France et de l'étranger

Février 2016

Thème : « *Les droits de l'homme : un défi permanent* ».

Colloque organisé conjointement avec l'Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL), à l'occasion du XXX^{ème} Anniversaire de l'IDHL.

Durée : deux jours

- Une quinzaine d'intervenants et des « grands témoins » du combat mondial des droits de l'homme.
- Des invités de France et de l'étranger



UNE UNIVERSITE DEUX SITES, AU CŒUR DE LYON
Entre Rhône et Saône



Site Carnot : 23 Place Carnot - Lyon 2^{ème}

Nouveau site, ouvert depuis la rentrée 2005-2006

Bâti dans une architecture originale, équipé de structures ultramodernes : cône de 7 amphithéâtres superposés, salles multimédia, laboratoires de langues... Cet espace est largement ouvert sur la ville. Il regroupe les formations, écoles et instituts de :

- La Faculté de Droit, Sciences économiques et sociales,
- L'Ecole Supérieure de Traduction et Relations Internationales ainsi que le
- Le Centre de Ressources Documentaires.



Site Bellecour : 25 rue du Plat - Lyon 2^{ème}

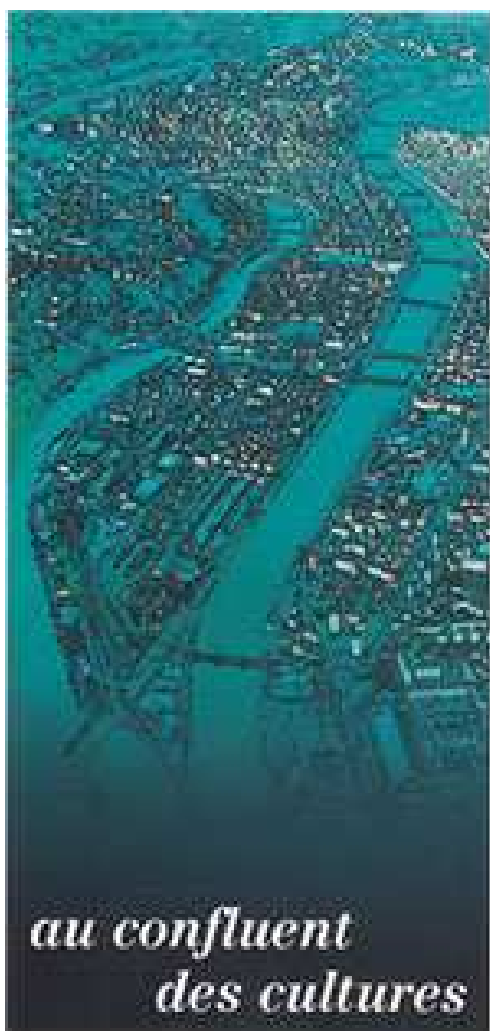
Le site patrimonial de la Place Bellecour demeure le site principal de l'Université.

Il rassemble les cycles universitaires, écoles et instituts de :

- La Faculté de Théologie,
- La Faculté de Philosophie et Sciences Humaines,
- La Faculté de Lettres et Langues
- La Faculté des Sciences ainsi que
- Le Rectorat, la Bibliothèque universitaire et les services administratifs.

INSTITUT DES DROITS DE L'HOMME DE LYON

Institute of Human Rights Lyon



*Institut universitaire
spécialisé dont la vocation
est de former des experts
internationaux, des
conseillers juridiques, des
professeurs chercheurs, des
acteurs sociaux et
politiques, etc., en vue de
promouvoir les idéaux du
droit, du respect de la
personne humaine et des
peuples*

Site Carnot : 23, Place Carnot - 69286 Lyon Cedex 02

PROCHAINE PARUTION
Premier trimestre 2016

**Actes du Colloque international des 5 & 6 février 2015 sur le
thème :**
« Le défi de la diversité culturelle face au droit »

Numéro 10/2016



ÉTUDES INTERCULTURELLES

Revue d'analyse publiée par la Chaire UNESCO de l'Université catholique de Lyon

Bulletin d'abonnement à retourner signé à :

LA CHAIRE UNESCO DE L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LYON
23, Place Carnot
69002 LYON
Tél : 04 26 84 18 97

Accompagné de votre règlement

Bulletin d'abonnement

Nom :

Prénom :

Institution :

Adresse :

Code postal : Ville : Pays :

S'abonne pour un an (1 numéro) à la revue

TARIFS :

* France : 25 €

* Etudiants : 21 €

* Etranger : 29 €

* Institution : 33 €

Et vous adresse le montant par chèque bancaire ou postal à l'ordre de l'AFPICL (Chaire UNESCO)

Je désire une facture après règlement de l'abonnement :

Oui

Non

A Le

Signature

LES PUBLICATIONS DE LA CHAIRE UNESCO DE L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LYON

** Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cette Revue ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.*

Par ailleurs, nous tenons à rappeler que toutes les activités de notre Chaire s'inscrivent résolument dans les lignes directrices et le mandat même de l'UNESCO. A ce titre, tout en visant l'excellence, les activités de la Chaire doivent consister à œuvrer pour le rapprochement des civilisations, le dialogue des cultures, l'amitié et le respect mutuel entre les peuples et les nations. Il s'agit là d'une exigence fondamentale. Autrement dit, nos activités, notamment de recherche, doivent avoir une finalité pratique, conformément à ce qui précède.

Études Interculturelles

ISSN : 1962-3364

Publiées par la Chaire UNESCO de l'Université catholique de Lyon
23, Place Carnot
69288 – Lyon cedex 02

Impression : IMPRIMERIE CHIRAT
744, route de la Sainte Colombe
42540 Saint Just La Pendue
France

Juillet 2015



SOMMAIRE

OUVERTURE DES TRAVAUX

Suzy HALIMI

Commission nationale française pour l'UNESCO

Pierre GIRE

Direction de la Recherche de l'Université catholique de Lyon (UCLY)

Pascale BOUCAUD

Chaire UNESCO « *Mémoire, Cultures et Interculturalité* »

PREMIERE PARTIE

Pierre GIRE

Les enjeux du « vivre-ensemble »

Olivier FERRANDO

La Gestion de la diversité ethnolinguistique dans le système Educatif des républiques d'Asie Centrale

Cristina COGGI & Paola RICCHIARDI

Mise en œuvre de pratiques innovantes en contexte multiculturel dans la formation des enseignants

Laura YEREKESHEVA

Intercultural, Cultural and National : Towards the History Writing in Kazakhstan

DEUXIEME PARTIE

Sandra FAGBOHOUN

Le développement des compétences interculturelles : un enjeu individuel et collectif

Michel YOUNES

La gestion de la diversité en entreprise : présentation d'une expérience

DEBATS

Pascale BOUCAUD

Les mineurs isolés étrangers dans un contexte de mondialisation

LES AUTEURS

PRESENTATION DE LA CHAIRE

Prix : 25 €

***Pour le Dos de l'ouvrage

Etudes Interculturelles 9/2015

Version du 7 juillet 2015
