

A l'école de l'interculturel ?

Résumés

De nombreux travaux sur l'éducation interculturelle portent sur des terrains où celle-ci est souvent envisagée en termes de choc des cultures. Notre étude vise à comparer l'organisation d'une école européenne avec celle d'une école internationale ; des établissements dont le caractère pluriculturel ne semble a priori pas poser de problèmes pour des populations privilégiées. L'étude topographique ainsi que celle des projets pédagogiques de ces écoles montrent que les appartenances culturelles sont sans cesse valorisées et mises en scène au sein de ces établissements. La « compréhension internationale » apparaît être au cœur de ces projets pédagogiques et cette volonté de cohésion se traduit notamment par la forte implication des familles dans les nombreuses activités extrascolaires. Mais, dans ces deux écoles, européenne et internationale, se façonnent deux modes de relation avec l'Autre : le modèle du « creuset » et celui du « Salad bowl ». Cependant, les élèves de ces établissements ne constituent pas pour autant deux groupes homogènes comme le démontre la diversité des stratégies identitaires singulières des élèves. Enfin, il convient de distinguer le capital social international d'un ensemble de compétences interculturelles.

A lot of studies on intercultural education analyse cases where it is often portrayed in terms of culture shock. Our study compares two colleges: one European college and one international, in which such relations seem to be harmonious. The topographic study and the analysis of the pedagogical projects show that in those colleges, cultural backgrounds are continuously emphasised and staged. Cultural intelligence appears to be an essential point in the pedagogical projects. The involvement of whole families in extracurricular activities is a good illustration of this desire for cohesion. However, these colleges also illustrate two different conceptions of intercultural relations: the first is similar to the “melting-pot” model and the second the “salad bowl” model. However, the students in those schools cannot be identified as two homogeneous types because they use a lot of different identity strategies. Finally, we must distinguish between social resources and intercultural skills.

A l'école de l'interculturel ?

« La culture n'est pas cette empreinte inamovible qui enfermerait les groupes dans un corset statique et invisible. Non seulement les cultures changent mais les individus adoptent diverses stratégies à leurs égards »¹.

La littérature managériale est emplie de représentations idéalisées de dirigeants et de cadres cosmopolites qui savent mobiliser, à distance, des équipes localisées dans plusieurs pays et parviennent, sur un plan identitaire individuel, à faire la synthèse de leurs multiples enracinements culturels. Ces nouveaux « citoyens du monde » sont censés toujours savoir valoriser, en organisation, des ressources d'adaptation acquises dès le plus jeune âge. Leur passage dans des institutions scolaires elles-mêmes « cosmopolites » leur auraient appris l'expérience du jeu, de la prise de distance opportune aux rôles sociaux, la maîtrise de l'anglais et de plusieurs autres langues, la connaissance de l'histoire des peuples ainsi que celle des institutions supranationales qui participent au « nouvel ordre planétaire »... L'heure serait donc, en France, à la célébration de ces élites mondialisées mais, que sait-on réellement de l'éducation de cette « immigration dorée »² comme des enjeux pédagogiques actuels de leurs établissements de formation?

De nombreuses études se sont penchées sur les problèmes d'intégration de jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire français. Une pédagogie pluriculturelle s'y est développée, mettant l'accent sur le respect des minorités et la pluralité nécessaire des modes d'apprentissages dans le respect ou la contestation du modèle républicain. Mais, il est possible d'étudier la diversité culturelle en milieu éducatif sous un autre éclairage, par exemple dans les écoles internationales et européennes. En effet, le caractère pluriculturel de ces écoles ne semble pas *a priori* poser de problèmes or, à y regarder de plus près, la compréhension de l'autre n'est pas chose aisée. Entre universalisme et relativisme, sur quelles méthodes pédagogiques, les projets interculturels peuvent-ils s'appuyer et proposer une compréhension du juste traitement de l'altérité par l'institution scolaire ? Comment les pratiques actuelles des professionnels de l'éducation ayant en charge des groupes *a priori* culturellement hétérogènes intègrent-elles éducation et (multi) citoyenneté³ ?

Nous nous interrogerons dans cet article, sur l'homogénéité apparente des populations étudiées dans le cadre de ces établissements afin de voir si elle ne cache pas, là où on ne l'attend pas, une multiplicité de parcours et de constructions identitaires individuelles. Nous nous demanderons aussi comment les deux établissements étudiés structurent les rapports entre les nationalités de leurs élèves et en quoi les projets éducatifs de ces écoles ainsi que leurs mises en oeuvre influent sur les valeurs et les comportements de leurs principaux acteurs (parents, professeurs et élèves). Une compétence interculturelle naît-elle d'une certaine forme d'organisation mise en place par ces établissements ?

Description des deux terrains d'enquête.

Les écoles européennes appartiennent à un réseau d'écoles dont la première a vu le jour en 1953 à Luxembourg. Cette expérience éducative, rassemblant des enfants de nationalités et de langues maternelles différentes a rapidement été jugée positive par ses fondateurs. C'est pourquoi, en 1957, un protocole est signé et fait de l'école de Luxembourg la première école européenne officielle. Le succès de cet établissement a incité la Communauté Économique Européenne et l'EURATOM à ouvrir d'autres écoles européennes dans différentes villes. Douze écoles européennes ont alors été créées entre 1953 et 2002 dans différents pays européens, à savoir : une au Luxembourg, cinq en Belgique, trois en Allemagne, une en Italie, une au Pays-Bas, une au Royaume-Uni et une en Espagne. Ces écoles préparent au baccalauréat européen qui permet d'accéder aux universités de tous les états membres ainsi que dans un certain nombre d'autres pays européens et étrangers. L'école européenne étudiée dans cet article est la troisième école européenne installée à Bruxelles. Elle a été construite il y a six ans en raison d'un trop grand nombre de demandes d'inscriptions dans les deux autres écoles européennes de Bruxelles et a déjà accueilli sa capacité d'effectifs maximum. Un projet de création d'une quatrième école bruxelloise est en cours puisque l'élargissement de l'Union Européenne

entraîne de fait, un élargissement de la population des écoles européennes aux nouveaux pays membres.

L'école internationale étudiée est aussi née d'une volonté et d'une nécessité politique. En 1951, l'OTAN installe le SHAPE (*Supreme Headquarters of the Allied Powers in Europe*) à Rocquencourt et Saint Germain en Laye est choisi comme lieu de résidence des officiers et sous-officiers. Dans l'année qui suit, dans un vaste parc, une résidence (le château d'Hennemon) et une école sont créées à la demande du général Eisenhower pour accueillir 1.500 militaires de 13 nationalités et leur famille. A l'ouverture de l'école SHAPE, le 10 janvier 1952, il n'y a que 18 élèves inscrits, mais leur nombre va s'élever à 200 à la rentrée suivante avec l'arrivée de nouveaux enfants de fonctionnaires et l'entrée d'enfants d'habitants de Saint Germain en Laye. En 1954, l'école SHAPE devient « l'école internationale de l'OTAN ». Elle se dote de nombreuses infrastructures grâce au financement de l'organisation. Alors que l'école est encore en pleine expansion, en 1964, la France dirigée par le général de Gaulle se retire de l'OTAN. En mars 1966 le siège est déplacé en Belgique, les enfants des fonctionnaires quittent alors l'école. Mais, elle ne ferme pas et décide de s'adresser à un autre type de population : les « expatriés économiques ». Aujourd'hui, cette école internationale compte douze sections (britannique, américaine, espagnole, portugaise...) et plus de 2500 élèves. Son expansion n'est d'ailleurs pas finie car, l'école a connue en 2002, l'ouverture d'une section polonaise. Bien que l'école ne soit plus dépendante de l'Organisation des Nations Unies, la filiation est toujours dans les esprits. En témoigne, par exemple, l'affirmation d'un directeur de section: « *C'est un ONU scolaire ici* ».

L'école européenne et l'école internationale que nous étudions viennent toutes deux de fêter leur cinquantenaire. En 2003, un grand rassemblement a réuni des élèves, des professeurs, des parents d'élèves et des anciens élèves des douze écoles européennes. En 2004, à l'école internationale, une fête a aussi réuni les élèves, les professeurs, les parents d'élèves et des anciens élèves. Il convient de noter que la présence d'anciens élèves, qui sont se déplacés d'autres pays pour se rendre à ces fêtes, a été fortement mise en valeur car la vivacité des réseaux d'anciens est l'une des caractéristiques majeures de ces établissements. D'autre part, ces fêtes sont aussi l'occasion d'exposer l'étendue du capital économique et symbolique de ces écoles, comme en témoignent les dépenses importantes qui y sont accordées et la présence de personnes renommées comme des ministres, des ambassadeurs, des dirigeants de grandes entreprises...

L'histoire de ces deux institutions permet d'avoir un aperçu des populations mobiles qui les composent, issues majoritairement de milieux économiques favorisés pour l'école internationale et de la sphère politique européenne pour les écoles européennes et qui veulent disposer d'une identité culturelle « singulière », distincte de celle de ses voisins, « au contraire d'une époque où la ruralité dominante et la faible mobilité dotaient les gens d'une culture ressemblante »⁴. Le projet de ces établissements en appelle ainsi moins que d'autres à l'égalisation des chances, c'est-à-dire à la dotation en capital culturel et social de ceux qui en sont moins munis que d'autres dès la naissance.

Les populations de l'école européenne sont divisées en trois sous-catégories qui payent des droits de scolarité différents, les deux premières catégories regroupent des enfants de fonctionnaires de l'Union Européenne et la troisième est constituée par des élèves dont les parents ne travaillent pas pour l'Union mais qui doivent payer des droits de scolarité bien plus élevés que les autres pour pouvoir intégrer l'établissement. Quant à l'école internationale, bien que certains élèves « classiques » puissent aussi être admis, il est très difficile d'y entrer si l'élève n'a pas appris une seconde langue « en contexte » car le niveau requis pour l'inscription est très élevé. Nous constatons donc une diversité relative sur le plan des origines sociales comme des niveaux de vie des parents d'élèves.

Que faire pour créer une certaine cohésion dans un lieu éducatif où se côtoient des sujets porteurs de multiples cultures ? Faut-il chercher à assimiler les différentes nationalités à un modèle, les faire vivre côte à côte ou les intégrer en conservant leurs spécificités ? D'un premier abord, nous serions amenés à déduire que c'est par l'effacement des différences culturelles que l'on peut obtenir une identité institutionnelle qui ne soit pas morcelée. C'est le cas, par exemple dans de nombreuses écoles situées dans des zones d'éducation prioritaire dans le contexte hexagonal. En effet, ce sont

souvent des dynamiques d'assimilation qui y sont envisagées. Pourtant, l'étude topographique de ces deux écoles nous conduit à d'autres conclusions : la diversité culturelle semble être un des ciments de l'unité de ces lieux et l'appropriation symbolique de l'espace un moyen pour créer du lien collectif. Le visiteur de ces écoles sera surpris devant la multiplication des signes symboliques en lien avec les diverses appartenances nationales. L'espace intérieur est, en effet, investi de divers symboles nationaux comme ces nombreux drapeaux qui colorent les halls des différents bâtiments. A la bibliothèque, chacun expose sa littérature nationale en mettant en place des stands aménagés aux couleurs nationales où sont disposés certains ouvrages classiques et récents du pays représenté. Pour chaque section, un parent d'élève bénévole de la section se tient derrière l'étalage et essaye d'attirer les visiteurs vers son « rayon ». Cela pourrait donner l'impression de la cohabitation de douze systèmes parallèles mais l'effet produit tient plus de la mosaïque et de l'effet d'imbrication. « *Quotidiennement, et même plusieurs fois par jour, les élèves passent devant les drapeaux ; ils sont conscients d'évoluer au sein d'une école qui ressemble à l'ONU* » souligne un directeur de section. Le hall du bâtiment du primaire de l'école internationale est très révélateur de cette exposition d'une identité « pluriculturelle » qui est considérée comme enviable. Il est tapissé, sur tous ses pans, de dessins réalisés par les enfants. Ces dessins, effectués pour le cinquantenaire de l'école ont pour leitmotiv l'harmonie entre les différentes nationalités. Nous trouverons des représentations de jeunes de toutes les couleurs, embrassant le monde en faisant une ronde, ou bien encore les différents drapeaux composant un seul et même grand drapeau... L'école a pour vocation de représenter, sur le sol de son implantation, les pays étrangers.

Les symboles culturels, très présents, tendent bien à faire que chacun possède le même statut et semble, en quelque sorte, égal dans la différence. « *Avec les intégrismes et les nationalismes, on a parfois un petit peu peur de parler de drapeaux, de nations. Les élèves vivent ça très bien, car ils savent que tous leurs copains viennent d'une section nationale. Ce qu'ils retirent d'international ici, c'est moins l'enseignement que l'extrascolaire* » affirme un directeur de section. Passer tous les jours sous les drapeaux, circuler dans les allées et les bâtiments sertis de symboles nationaux, c'est pouvoir se rappeler à chaque fois son identité internationale ou européenne. Ces lieux sont donc à la fois lieux de vie et lieux de mémoire. Le parc dont dispose l'école internationale est très étendu mais il est, en même temps, bien encadré par les barrières qui le délimitent. Plus qu'une école, cet espace a l'aspect d'un vaste et luxueux campus. La qualité du lieu a d'ailleurs beaucoup d'importance pour les différentes personnes rencontrées, elle constitue un lien entre la qualité de l'enseignement et le prestige des infrastructures. En effet, lors de nos échanges, à de nombreuses reprises, des personnes ont incité l'enquêteur à aller visiter tel ou tel bâtiment de l'établissement: « *Vous avez visité l'intérieur du château ? C'est vraiment très beau* » ou encore : « *Allez au bâtiment A, on a un vrai théâtre, il est très grand* ». Les nombreux panneaux d'orientation que l'on rencontre dans les diverses allées de ces deux écoles sont aussi significatifs de l'étendue des lieux qui nécessite des indications pour se repérer et de l'organisation de ces espaces, de leur appropriation. Pour un observateur, ces lieux sont de véritables lieux d'exposition qui mettent en quelque sorte en place des parcours fléchés de la diversité culturelle.

Ces considérations sur l'appropriation de ces lieux éducatifs nous amènent à avancer le fait que l'identité de ces lieux ne va pas de soi, qu'elle est le fruit d'une mise en scène orchestrée autour d'un répertoire de signes qui pourront être présentés, articulés, interprétés de différentes manières par ceux qui les reçoivent.

La franchise et le réseau, deux modèles institutionnels

Alors que nous avons rapproché ces deux écoles en ce qui concerne l'importance du rôle accordé à leur histoire et leur appropriation symbolique de l'espace, leurs structures organisationnelles traduisent, quant à elles, des orientations bien distinctes. En effet, les rapports que ces deux écoles entretiennent avec des établissements similaires sont très différents : au modèle franchisé des écoles européennes s'oppose celui du réseau des écoles internationales.

Contrairement aux écoles européennes qui sont toutes élaborées selon un modèle identique et régies par une instance commune, les relations entre écoles internationales ressemblent plus à une toile tissée par différents agents. Cette différence de structure peut s'expliquer par des visées différentes : les écoles européennes participent d'une volonté politique (la diversité culturelle de leurs membres se trouvant englobée dans une identité plus large) et l'école internationale étudiée ne revendique pas la création d'une identité supranationale homogène. En effet, la citoyenneté, ou plutôt, la volonté de créer une nouvelle forme de citoyenneté supranationale apparaît à bien des égards comme la mission principale des écoles européennes. Par exemple, dans les écoles européennes, le « *Projet Comenius* », consiste à réunir les élèves autour de tables rondes qui ont pour sujet les racines communes que possèdent les Européens. Les élèves se retrouvent avec des animateurs afin de discuter des similarités entre les nationalités et les cultures que l'on retrouve au sein de l'Union Européenne. Il y a donc une volonté de trouver dans toutes les cultures en présence un fond européen commun à tous⁵, il s'agit alors de se réapproprier divers éléments et de leur trouver, en le construisant, un socle commun.

Les écoles européennes sont des établissements d'enseignement officiel contrôlés conjointement par les gouvernements des quinze. Ce contrôle s'opère via un organe dirigeant : le Conseil Supérieur. Ce Conseil, composé des Ministres de l'Éducation nationale des pays membres de l'Union, habituellement représentés par les hauts fonctionnaires du Ministère de l'Éducation nationale ou des Affaires étrangères, du représentant de la Commission de l'Union européenne ainsi que du représentant de l'Office Européen des Brevets est l'instance suprême des écoles européennes. Le Conseil Supérieur régit les écoles, oriente et approuve les programmes enseignés. Il s'occupe aussi de promouvoir les écoles européennes. En effet, la communication des écoles européennes vers l'extérieur est très centralisée puisqu'elle est élaborée pour l'ensemble de celles-ci. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les écoles européennes s'adressent à un même public et que celui-ci est très circonscrit. De nombreuses manifestations sont organisées pour réunir les membres des écoles européennes à divers échelons. Nous citerons, par exemple, l'*europarty* organisée chaque année par le Conseil des Elèves qui est une fête en commun aux douze écoles européennes. Les écoles européennes sont donc toutes élaborées grâce au même modèle standard et elles sont régies par une instance commune. Pourtant, elles n'en sont pas pour autant assimilables les unes aux autres, comme en témoigne la remarque d'un professeur : « *on a tous les mêmes programmes, on a les mêmes types d'élèves, les professeurs ont les mêmes qualifications. Par contre, au niveau de ce qui se passe dans l'école, de tout ce qui est périscolaire c'est différent.* »

Les écoles internationales n'ont pas des rapports aussi formalisés. Les échanges ne sont pas structurés par une autorité centrale et s'effectuent majoritairement via des accords entre les différents établissements. Elles sont liées par l'institution du baccalauréat de Genève et se réunissent pour homogénéiser les directives à cette fin. Mais, elles sont toutes très différentes dans leur structure et dans leur fonctionnement. Le baccalauréat international est préparé dans 469 écoles par 16.500 candidats qui proviennent de 166 pays différents. Pour cela, les écoles internationales sont reliées via de multiples acteurs. « *Pour des raisons professionnelles, on est beaucoup en contact. Il y a des colloques pour se ressourcer, des réunions où les professeurs échangent de nouvelles méthodes, de nouvelles perspectives d'enseignement, c'est très enrichissant* » explique un directeur de section. Les liens entre les écoles internationales apparaissent plus de type associatifs que de type institutionnels et ce très tôt, comme le montre la création de l'*International Schools Association*⁶ fondée en 1951. Dans l'école internationale étudiée, l'administration et la partie française dépendent des autorités françaises et les sections nationales sont le fruit de conventions bilatérales multiples. Sa structure interne est d'ailleurs beaucoup plus hétérogène que celle des écoles européennes. En effet, alors que dans les écoles européennes, toutes les sections ont le même statut, cette école est un établissement public où coexistent des sections privées payantes, comme les sections américaine et japonaise et des sections publiques, comme les sections italiennes et espagnoles.

Ainsi, les liens qui s'établissent entre des établissements similaires sont très formalisés entre les écoles européennes et sont le fait d'initiatives d'agents plus divers dans les établissements internationaux.

Visibilité des structures nationales, cosmopolitisme et projets pédagogiques

Même si les structures de ces deux écoles ne sont pas similaires, nous retrouvons au sein de celles-ci une variable non négligeable : il s'agit de la visibilité des structures nationales. Ces écoles ne se veulent pas simples « réceptacle » des cultures mais leurs dirigeants et leurs corps enseignants veulent les « organiser ». A l'école européenne, les sections nationales enseignent les programmes nationaux des pays de l'Union et les cours de langues, d'histoire et de géographie ainsi que certains cours scientifiques regroupent des élèves de différentes nationalités, d'autre part, certaines orientations pédagogiques sont uniques aux écoles européennes, comme les cours de sciences politiques. A l'inverse, dans l'école internationale étudiée, l'enseignement est celui de l'Education Nationale française et les élèves se retrouvent par sections linguistiques pour certains cours comme ceux d'histoire ou de littérature. Mais, dans les deux cas, comme le souligne un responsable de section, « *l'idée est de garder l'aspect distinct de chaque et de permettre à l'élève de naviguer entre les deux systèmes, non pas de mélanger les deux systèmes* ». Le nombre des structures nationales est d'ailleurs en expansion dans ces établissements puisque dès l'arrivée d'un nombre représentatif d'élèves parlant une nouvelle langue en leur sein, ceux-ci font leur possible pour ouvrir une nouvelle section, comme par exemple pour la section polonaise qui a ouvert ses portes à l'école internationale l'année dernière ou encore de manière plus flagrante avec l'élargissement de l'Union Européenne.

Pour certains, l'apport de la séparation des élèves en sections est à relativiser. C'est le cas, par exemple, d'un professeur de physique qui s'exclame : « *Les rassembler où ? Regardez, en face, il y a Monsieur P., il donne son cours à ses grecs, à côté, c'est en italien, après en français. Se taper la gueule à la récré, oui, se fumer en joint entre nationalités différentes, oui ça existe, c'est très beau ça. Je ne vois pas plus de tolérance ici qu'ailleurs* ». Pourtant, nous pensons que la rencontre interculturelle ne s'établit pas grâce à l'effacement du national, mais, comme l'explique un responsable de section: « *ce n'est qu'en partant de nations qu'on crée 'internations'* ». C'est pourquoi, le national n'est pas tant une catégorie attribuée qu'un foyer de ressources. La relation s'établit entre des individus qui sont confortés dans leur identité et qui partagent justement à partir de cette identité valorisée. Nous pouvons alors en conclure que « l'unité de la population provient moins d'une disparition des spécificités nationales que d'un accord sur des modes particuliers de jeux avec le national »⁷. « Non seulement l'affiliation et le sentiment d'appartenance ne représentent-ils pas une entrave à l'épanouissement de l'individu, mais ils en représentent les conditions de possibilité »⁸.

Ainsi, nous constatons que c'est lorsque notre identité n'est pas dépréciée que nous pouvons entrer véritablement en contact avec autrui. Même si une dépréciation de premier contact peut s'effectuer sous l'emprise de préjugés, la valorisation des identités nationales ainsi que l'habitude de se côtoyer semble avoir raison de ceux-ci. Cette constatation peut s'illustrer par les commentaires d'une élève qui s'exprime au sujet de l'arrivée des enfants des fonctionnaires des nouveaux membres de l'Union Européenne, « *c'est vrai qu'on n'a pas de préjugés entre nous...on est déjà habitués. Avec l'arrivée des nouveaux pays ça va être un peu différent...il n'y aura peut être pas de tensions, mais ils seront plus observés que les autres, pour savoir qui ils sont, comment ils réagissent* ». Mais cette réaction semble être pour cette interviewée qu'une étape provisoire puisque « *avec le temps ça change. (...) plus le temps passe, plus on est ensemble en cours. On s'habitue, on se connaît et on peut dire, « ma meilleure amie est espagnole, j'ai de très bons amis anglais, je sors beaucoup avec les français...* ». C'est pourquoi, une élève de l'école européenne considère: « *Moi, je sais qui je suis, même si je m'entend avec des personnes de nationalités diverses.* », cette formule pourrait d'ailleurs être une devise qui résumerait en partie les projets pédagogiques de ces écoles.

Les projets pédagogiques de ces écoles s'axent principalement sur la « compréhension internationale » et sur la qualité des échanges entre les élèves. La charte des écoles européennes est illustrative de ce projet : « *Élevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des*

préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère ». Il s'agit de permettre aux élèves d'affirmer leur propre identité culturelle, fondement de leur futur développement en tant que citoyens européens, de développer un haut niveau de connaissance, tant en langue maternelle qu'en langues étrangères, de privilégier une approche européenne et globale, en particulier dans les cours de sciences humaines ou encore de renforcer l'esprit de tolérance, de coopération, de dialogue et de respect au sein de la communauté scolaire et même à l'extérieur de l'école.

Bien que l'objectif de l'école internationale étudiée n'est pas de constituer une identité supranationale, la rhétorique utilisée est très similaire à celle des écoles européennes, nous pourrions parler ici en quelque sorte, de citoyenneté transnationale. La Charte de l'école insiste aussi sur la cohésion entre les différentes nationalités. Elle s'appuie sur les notions « d'harmonie », de « communauté internationale », de « richesse culturelle » et annonce des récompenses pour un bon esprit international. Quant à son projet pédagogique, il parle d'« *utiliser la diversité de la communauté scolaire comme source d'enrichissement pédagogique en favorisant le développement de thèmes multidisciplinaires et multiculturels* ».

Ainsi pour ces deux écoles, « le brassage des nationalités doit produire des élèves nouveaux, qui sauront faire preuve d'ouverture, de tolérance, de compréhension internationale »⁹. Cette idée des avantages tirés du mélange des cultures peut être liée aux vertus prônées par le cosmopolitisme. Ce dernier désigne le produit du mélange d'individus issus de diverses origines et encourage en même temps à pratiquer un tel mélange. E. KANT (1724-1804) a été l'un des premiers à parler de cosmopolitisme, en particulier dans son article de 1784 intitulé *Vers la République cosmopolite* où il y développe l'idée d'une histoire universelle qui tend vers « une société de citoyens du monde ». Pour le philosophe, « le meilleur cadre est alors, celui qui équilibre liberté, loi et pouvoir. Ainsi l'« anarchie », ce serait la loi et la liberté sans le pouvoir, le « despotisme » la loi et le pouvoir sans la liberté, la « barbarie » le pouvoir sans liberté ni loi et la « république », justement, le pouvoir avec la liberté et la loi. Cette construction politique doit s'orienter, selon E. KANT, vers une communauté mondiale, ce qu'il appelle cosmopolitisme, « en vue d'atteindre une société de citoyens du monde », qui serait « une destination du genre humain »¹⁰. Un exemple, révélateur de cette idée de « citoyens du monde », est fourni par les simulations du Parlement des jeunes organisées par l'école internationale et celles de Conseil Européen organisées par les écoles européennes. Chaque année, ces deux établissements organisent ces événements où les élèves sont amenés à débattre sur différents thèmes, à prendre la parole en public et enfin à voter des résolutions concernant les politiques européennes ou mondiales. Chaque participant représente, un pays joue le rôle de diplomate et acquiert « des prédispositions à l'international ». Les élèves choisis pour participer miment ainsi pendant quelques jours les rôles de décideurs proposés comme modèles d'identification.

Ces écoles, plus que d'autres, cherchent à doter les élèves des équipements intellectuels nécessaires pour qu'ils puissent s'intégrer à la vie professionnelle future et à l'évolution continue des compétences. L'« idéal-type » d'élève international serait alors doté de qualités telles que l'ouverture, la tolérance, « la compréhension internationale ». Pour certains, ces qualités naîtraient chez l'élève par la seule appartenance à l'institution. C'est l'opinion d'un professeur de l'école internationale, pour qui, « *travailler ici donne une très grande ouverture d'esprit, cela permet de développer une forme de cohérence, de ne pas regarder uniquement les choses sous l'angle de sa seule culture, de relativiser* », ou d'un membre de l'Association des Parents d'Elèves des Ecoles Européennes qui considère que « *ce n'est pas que lors des fêtes, cette citoyenneté se vit au quotidien, de manière tout à fait naturelle ! Faire partie de l'école, cela rend européen* ». Ainsi, l'action semble véritablement au cœur de ces projets pédagogiques et des discours institutionnels. La mobilité n'est pas vue comme un facteur de délitement du lien social mais, au contraire, comme ce qui unit les membres de ces institutions autour d'une vision partagée d'un monde aux frontières perméables dont ils seraient à la fois les représentants et les citoyens actifs.

La mise en œuvre de ces projets pédagogiques est en grande partie corrélée au fait que ces deux établissements s'instituent comme des lieux de vie, qu'« *il faut faire en sorte que chacun se sente impliqué au quotidien dans le déroulement de la vie de l'établissement* » comme l'énonce la brochure de présentation de l'école internationale étudiée.

L'extrascolaire n'est pas périphérique

Un des points qui différencie le plus ces établissements européens et internationaux des établissements français, que l'on nommera « classiques », est l'importance accordée aux activités extrascolaires qui en font des « lieux de vie » et non de simples « lieux de passage »¹¹.

L'éducation n'est pas une simple transmission de connaissances mais elle est corrélée, dans cette perspective, à l'investissement personnel et à une expérience. Lorsque l'on étudie une école européenne ou une école internationale, ce qui apparaît d'emblée comme le plus différent des écoles « classiques » est la multitude d'activités proposées et des manifestations organisées. Les deux écoles étudiées proposent plus de vingt activités hebdomadaires différentes et il y a aussi des spectacles, des kermesses, des journées organisées autour d'un thème qui rythment la vie scolaire. Cette prédominance de l'extrascolaire est bien significative de cette volonté de créer de la cohésion, de faire communauté.

En association avec la Commission Européenne, l'école européenne propose quatre catégories d'activités : les activités sportives, les activités culturelles, artistiques ainsi que les activités proposées pendant les vacances. Nous insisterons sur des activités intitulées « les activités du vendredi après-midi » qui sont destinées aux élèves des classes primaires et qui s'élaborent autour de jeux à thèmes comme "jouons ensemble". Il s'agit de jeux de coopération en équipes qui visent à éduquer à la participation collective et à l'entraide. Dans ces écoles, l'éducation est moins fille de la discipline que de la discussion¹². Lorsque l'on observe le programme des activités proposées par l'école internationale, nous pouvons aussi être étonnés à la fois par leur grand nombre et par leur nature. Les activités sportives et artistiques proposées sont foison. On trouvera du football, du tennis, du basket-ball, un club de photographie, un orchestre...Mais, il y a surtout un grand nombre de festivités qui visent à représenter les différentes cultures nationales. Les pièces de théâtre, les danses folkloriques, les repas typiques et autres ont pour fonction de présenter les différentes cultures sous un aspect festif. En effet, chaque section nationale organise les différentes fêtes de son pays pour l'ensemble de l'établissement. Le 27 novembre, la section américaine organise la fête de « Thanksgiving », le 13 décembre, la section suédoise organise la « Svensk Julfest » (fête de Noël), le 8 janvier, c'est au tour de la section espagnole d'organiser la « Fiesta de los reyes Mayos » (la fête des rois mages), le 8 avril, c'est le « Tulpencocktail » de la section néerlandaise... La fête qui est souvent une manifestation exceptionnelle rentre ici dans le quotidien.

L'accent est souvent mis sur les aspects les plus consensuels des cultures en présence. Les cultures ne sont jamais considérées comme des modes de représentation qui entreraient en conflit mais elles sont mises en scènes autour de pratiques culinaires, de danses et de chants qui ne risquent pas de mettre à l'épreuve les positions de chacun. L'univers de la fête et du folklore crée en quelque sorte un univers de partage « aseptisé » où les identités multiples ne sont pas menacées. On remarque une insistance sur ce qui rapproche, comme le fait d'être européen à l'école européenne, et une sorte de minimisation des différences au profit de leur mise en scène par la fête.

« Les gens vivent vraiment dans cette école, ça bouge beaucoup plus qu'ailleurs. Le fait de faire ce genre d'activités fait qu'il y a plus de communication entre les élèves » souligne un parent d'élève. « L' « être ensemble festif » et les intérêts partagés par les protagonistes, qui sont la danse et la chanson et leur engagement, appartiennent aux aires contribuant à l'oubli de toute situation antagoniste et à l'identification. Dans une telle situation « la communication cède la place à la communion des regards, des sourires...des chants et rituels collectifs » ». ¹³ Cet enthousiasme est d'ailleurs présent dans les propos d'un parent d'élève de l'école internationale pour qui : « *C'est une école très particulière ! Oui, il y a beaucoup de choses très bien qui se font avec la participation des familles (...). Je ne travaille pas, une organisation pareille c'est super pour moi ! Je vois plein de*

gens...ah...si il y avait des choses comme ça en Italie ! ». Notons que cette mère ne parle pas d'activités destinées exclusivement à son enfant mais d'activités destinées aux familles toutes entières. Ces écoles sont aussi dans cette perspective, un espace social pour les parents. Une des particularités majeures de ces établissements tient aussi dans la large place que tiennent les parents d'élèves tant en matière d'activités et d'investissements au sein de l'établissement qu'en matière décisionnaire. L'école prend d'ailleurs beaucoup d'importance dans la vie familiale. « *Les parents qui viennent de l'étranger cherchent d'abord l'école, ensuite l'appartement* » explique une directrice de section. Les associations de parents d'élèves tiennent dans ces deux écoles un rôle très important et regroupent un grand nombre de parents d'élèves, pour un directeur de section plus de 70% des parents d'élèves sont membres de l'association de l'école internationale étudiée. Les parents ne laissent pas leurs enfants aux portes de l'école mais « appartiennent » aussi à ces lieux. De nombreuses mères travaillent bénévolement à la bibliothèque, les parents participent aux nombreuses festivités citées précédemment.

Ainsi, l'organisation spatiale, le partage de valeurs communes ainsi que la forte implication de tous les acteurs au sein de ces institutions nous amène à conclure que l'interculturel est une pratique consciente et quotidienne.

Effets de décalage entre discours et pratiques à l'international

Les volontés prônées de ces deux établissements sont donc bien de créer un climat propice à l'entente entre personnes de cultures différentes et leur soutien institutionnel est loin d'être négligeable. Pourtant, il ne faut pas occulter le fait que certaines personnes interrogées relativisent les échanges qui s'opèrent entre les individus de nationalités différentes et que des rivalités naissent et persistent notamment entre les langues et les systèmes éducatifs.

Les relations entre les élèves de ces établissements peuvent être limitées pour certains interviewés. Un professeur déplore, par exemple, que les échanges qui s'établissent lors de ses cours ne perdurent pas à la sortie de la classe « *A la récré, ils restent surtout avec des gens de leur classe, c'est dommage. Il y a quelques échanges, mais bon* ». D'autre part, les relations au sein de ces établissements ne sont pas exemptes de rivalités. On trouvera d'abord des rivalités linguistiques qui s'opèrent entre parlars différents. Selon une directrice de section anglophone, il y a parfois, « *des frictions avec les familles anglophones car certains élèves se moquaient de l'anglais d'autres élèves, même entre deux types de parlars anglais comme l'américain et le britannique.* » La rivalité linguistique la plus forte à l'école européenne étudiée est celle qui sévit entre les néerlandophones et les francophones (ce qui est directement corrélé aux rivalités entre wallons et flamands en Belgique). C'est pourquoi, la langue anglaise a pris peu à peu une place plus importante afin d'évincer ce conflit.

Les acteurs, se trouvant dans un milieu où se côtoient différents systèmes éducatifs, sont souvent amenés à faire des comparaisons qui laissent parfois place à des critiques. De nombreux interviewés reprochent au système français une distance hiérarchique trop grande entre les élèves et les professeurs et la faible attention apportée à la personnalité de chacun. Une directrice de section était lors de notre entretien assez critique vis-à-vis de la pédagogie française car, pour celle-ci, « *En France, il faut apprendre beaucoup et redonner presque brut, pour nous, il faut questionner (...). A la section anglophone, on apprend à faire de la recherche sans faire de plagiat, l'enseignement français ne met pas l'accent sur la recherche autonome et encourage le plagiat* ». Ces critiques sont aussi émises par des parents, comme cette mère italienne qui regrette qu'il n'y ait « *pas beaucoup de pédagogie en France, c'est ça qui est dommage* ».

Toutes les nationalités ne sont pas « égales » à l'échelle de l'international. Il y a, en quelque sorte, des nationalités plus « internationales » que d'autres. Un directeur de section explique cette situation, « *pour tout ce qui touche d'abord à la langue anglaise, il y a beaucoup de demandes. Il faudrait comparer avec d'autres, on a à peu près trois demandes pour une place* ». Les anglophones peuvent souvent se définir comme internationaux sans parler une autre langue, ce qui s'illustre par le fait que dans de nombreuses écoles internationales anglo-saxonnes, les cours de langue, autres qu'anglaise, sont facultatifs. Cette forme d'inégalité de prestige international peut créer des tensions entre les élèves, comme en témoigne la remarque d'une élève italienne : « *c'est un truc à part les*

américains, ils parlent toujours anglais, c'est des américains et ils sont fiers d'être ensemble». Certaines nationalités semblent avoir plus de difficultés que d'autres à s'intégrer, comme le confirme une conseillère d'orientation, pour qui, « *là où c'est le plus difficile, c'est pour les élèves qui sont dans les sections espagnoles et portugaises et dont la vraie appartenance culturelle, c'est l'Amérique du Sud* ».

Ces établissements revendiquent donc le fait de transmettre une capacité à mieux échanger avec autrui. Bien que nous ayons vu que leurs mises en œuvre influent sur les comportements et les représentations de leurs membres, il ne s'agit pas pour autant d'une compétence universelle et transmissible dans tout contexte éducatif car celle-ci est fortement corrélée aux parcours singuliers de ces « élites dorées ».

Une manière d'être à l'international ?

Pour les tenants d'une approche que nous qualifierons de « culturaliste », la compréhension d'autrui serait accessible par l'entremise de connaissances et de savoirs sur les cultures. La fonction de l'éducation serait alors de doter l'élève d'un plus grand capital culturel. Différents modules qui viseraient à décrire les principales cultures, du point de leur histoire, de leur climat, de leurs modes politiques... seraient alors la concrétisation d'une telle optique « cartographique ». Il s'agirait donc d'apprendre les codes qui se font le véhicule de la communication et le langage verbal semble être le premier d'entre eux. Les élèves de nos établissements étudiés sont alors particulièrement « compétents » dans cette optique. Pourtant, une langue ne dit pas tout et la signification d'une interaction se trouve souvent dans l'implicite, car le simple amalgame de savoirs sur une langue ne permet pas d'éviter les malentendus et c'est pourquoi nous parlerons plutôt de « sensibilité linguistique ». Les élèves interrogés, à ce sujet, ont revendiqué le fait que la compréhension n'était pas uniquement due à la maîtrise des règles et du vocabulaire d'une langue étrangère. Nous souhaitons prendre le contre-pied de cette optique « culturaliste » qui a, selon nous, pour travers d'enfermer l'individu dans une appartenance unique et de le catégoriser sous l'angle d'une culture réifiée à laquelle il semble appartenir. D'autre part, le schéma de communication qui est induit par ces propos réduit la rencontre à une simple opération de bon décodage, niant l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels.

Le bon déroulement de l'échange pourrait être en partie corrélé avec la plus ou moins grande aisance avec laquelle les individus se trouvent face à autrui. L'étude des populations de ces deux écoles nous permettrait de distinguer certaines manières d'être dans un environnement international. La compétence pourrait alors être envisagée, non pas comme tributaire de connaissances mais comme une variable « intégrée » de la personnalité. En effet, le fait d'être ouvert d'esprit, de se sentir à l'aise dans les interactions et de réduire son incertitude vis-à-vis d'autrui semblent être des qualités nécessaires à l'échange interculturel dans ces écoles. Pourtant, ces qualités ne sont pas innées, mais acquises grâce à un environnement familier, un contexte de mobilité où la variable temporelle est essentielle. Les élèves de ces établissements semblent alors être des « héritiers » aux histoires et stratégies singulières qui seuls peuvent avoir accès à une telle compétence. Dans cette optique, leur situation familiale serait un privilège¹⁴ en ce qu'elle leur apporterait une « culture internationale » qu'un groupe restreint serait seul à détenir et qu'il considère comme « naturel ». A ce sujet, la métaphore de l'immersion aquatique est revenue à plusieurs reprises « *du fait d'être baigné là-dedans, (...) sans s'en rendre compte* », affirme un ancien élève de l'école européenne. Pour un directeur de section, « *on voit la vie au moins à travers des lentilles doubles ou triples, ça tu l'as, parce que c'est l'air que tu respire tous les jours* ». Dans cette optique, l'aptitude à être confiant vis-à-vis de l'Autre culturel, l'aisance pour évoluer dans des milieux hétérogènes culturellement serait en quelque sorte un habitus en ce qu'il serait « la jonction du passé qu'il incorpore et du futur qu'il engendre »¹⁵.

Le capital symbolique hérité, l'assurance en soi, le temps et le contexte apparaissent alors comme des données majeures qui influencent le déroulement de l'échange. Cette aptitude à être confiant face à l'Autre culturel ne pourrait pas être transmise par tel ou tel programme mais se réaliserait dans la pratique quotidienne de longue durée. On pourrait alors parler à ce sujet d'un privilège qui ne pourrait être accessible que par ceux qui ont bénéficié d'un tel parcours.

D'autre part, il convient de délimiter les types d'échanges qui s'effectuent au sein de ces établissements scolaires. En effet, de nombreuses personnes interrogées ont insisté sur l'homogénéité sociale, comme cet élève, pour qui, « *il y a un esprit d'ouverture entre les différentes nationalités, mais pas entre les classes sociales. C'est vrai qu'on est tous de la même classe sociale* ». Cette remarque nous amène à avancer qu'il y a une certaine fermeture de ce type d'établissement sur l'extérieur. En effet, ce qui semble pour nous le plus relativiser cette aptitude affichée à aller vers l'Autre est la certaine fermeture de ces établissements vis-à-vis de l'extérieur. Pour une élève, les écoles européennes « *ne sont pas très ouvertes quand même, ça forme une sorte de microcosme* ». La métaphore de la bulle autosuffisante est d'ailleurs revenue à plusieurs reprises dans nos entretiens, comme en témoigne la remarque d'un ancien élève de l'école européenne « *il y a les élèves et les professeurs comme une bulle et puis les autres* ». Dans cette perspective, certains interviewés vont encore plus loin en parlant d'une certaine forme de « ghettoïsation ». C'est le cas par exemple d'un professeur qui fait part de ces appréhensions à ce sujet : « *j'ai peur que ça fasse un peu ghetto (...) Je ne voudrais pas qu'on apparaisse comme « c'est nous et puis c'est pas vous »* ». Ce fait de pouvoir vivre en « ghetto » à l'étranger, grâce aux associations de compatriotes, aux écoles ou aux églises nationales, est généralement un privilège des classes supérieures qui peuvent disposer de ces ensembles de ressources d'intégration et de « décodage » social du pays d'accueil. Un élève regrette d'ailleurs cet enfermement : « *On ne développe pas les écoles européennes en tant qu'innovation pédagogique, en tant qu'esprit européen, mais on ferme ou on ouvre parce qu'il y a une agence x ou y qui ouvre ou ferme dans des villes* » « *c'est un besoin qui est répondu et ce n'est pas un développement pédagogique, le développement d'un idéal* ».

La rencontre ne se fait pas verticalement, entre les classes sociales. La comparaison avec le modèle « diplomatique », employée par A. C. WAGNER, nous semble justifiée pour caractériser les interactions au sein de ces établissements. Les simulations de Conseil Européen et de Conseil de l'ONU effectuées par ces établissements sont d'ailleurs une bonne illustration de ce rapprochement. Nous serons donc amenés à parler au sujet de ce type d'éducation de capital international et non de compétence interculturelle. La vie dans ces écoles nous invite ainsi à limiter les multiples exemples de malentendus interculturels qui sont aussi le fruit des inégalités sociales ou économiques. Toutefois, il ne faut pas en conclure pour autant que la convergence de ces variables a un effet homogénéisant sur ces populations car, bien que les modes de vie des membres de ces établissements se rejoignent, les styles de vie et les stratégies identitaires sont très diversifiés.

De l'unanimité culturelle aux stratégies identitaires singulières

« *On a énormément de parcours qui sont tous différents* ». Cette formule de la conseillère d'orientation de l'école internationale étudiée insiste sur la multiplicité des trajectoires individuelles et nous amène alors à réfuter l'hypothèse d'un groupe homogène qui effectuerait un parcours-type entre sortie de l'enfance et entrée dans le monde professionnel. L'hétérogénéité des trajectoires des élèves de ces établissements réside en partie dans le fait que ces parcours sont orientés par des visées, qu'ils font l'objet de stratégies.¹⁶

Il est possible de relever tout d'abord des stratégies familiales¹⁷ et personnelles qui s'inscrivent dans la construction de projets d'avenir. En effet, la carrière professionnelle future prend beaucoup d'importance dans les choix éducatifs. Certains élèves verbalisent d'ailleurs ces stratégies. Selon un ancien élève de l'école européenne, « *au niveau professionnel après, c'est certain, c'est stratégique comme décision. Au niveau des stages, il y en avait qui voulaient me prendre simplement parce que j'avais mes quatre langues, que j'avais été à l'école européenne* ». Il en est de même pour les activités périscolaires : elles ont en effet pour fonction de dynamiser la vie de l'école mais elles sont aussi un atout pour les études et la vie professionnelle future de l'élève. « *Pour rentrer dans une université américaine, il faut montrer qu'on est capable de faire autre chose qu'une scolarité normale, qu'on s'investit dans une activité, que l'on participe à des associations, que l'on a du talent pour le leadership* », souligne une directrice de section. Ainsi, ces élèves deviennent, « des individus porteurs d'identités multiples, sachant s'adapter à différents contextes et vivre l'expérience renouvelée de la

mobilité géographique »¹⁸. En effet, il apparaît que plus le niveau de formation initiale d'un individu est élevé, plus sa sensibilité au juste emploi des éléments linguistiques et à leur résonance affective dans un contexte étranger est exacerbée, plus le recours à l'origine s'avère contrôlé dans l'univers des relations sociales. Ainsi, fustigeant la massification de l'éducation en vigueur dans les années soixante en Europe, ces écoles privilégient une individuation forte des apprentissages, le futur professionnel se jouant au singulier. L'éducation est centrée sur l'apprenant et sur sa capacité à constituer chez les autres, l'identité qu'il souhaite qu'on lui attribue.

Bien que nous ayons souligné des similitudes dans les modes de vie des élèves de ces écoles, il nous semble que la singularité de leurs parcours ainsi que les diverses manières de le mettre en forme et de lui donner une orientation soient représentatives de cette hétérogénéité des styles de vie. En effet, la métaphore du « jeu » nous semble appropriée pour caractériser ces dynamiques : « Et l'on sait bien qu'avec la même donne, des joueurs différents ne fourniront pas la même partie, bien qu'ils ne puissent, contraints aussi par les règles, avec une donne quelconque, fournir n'importe quelle partie »¹⁹.

Notons tout d'abord des stratégies mises en œuvre autour des langues. A ce sujet, nous pouvons souligner que les pratiques linguistiques de nos interviewés étaient très différentes les unes les autres, comme en témoigne la 'répartition' des usages linguistiques dans cette famille : « *les enfants parlent anglais avec leur père et allemand avec moi. Quant à mon mari et moi, nous parlons français ensemble ! Les gens qui viennent chez nous sont étonnés au début, c'est un peu la tour de Babel ! Mais, si on ne brouille pas les pistes, cela fonctionne très bien* ». Tout comme un jeu et des stratégies peuvent s'opérer autour des langues, ce qui nous conduit à envisager les langues en actes, un jeu et des stratégies peuvent s'élaborer autour des 'phénomènes culturels', ce qui nous amène à penser la culture en actes et d'avancer qu'une certaine distanciation est possible. Une élève de l'école européenne explique : « *on se taquine souvent, on fait des blagues sur les nationalités de chacun. On dit « toi t'es belge, alors t'es comme ça », mais on ne le pense pas. On s'amuse avec ça. En cours d'histoire par exemple, une allemande a dit un truc, on a commencé à la taquiner sur le côté autoritaire des allemands, mais ça reste bon enfant car tout le monde sait que c'est pour blaguer.* » Nous partageons l'avis de M. ABDALLAH-PRETCEILLE lorsqu'elle parle d'une rhétorique au sujet des phénomènes culturels.

Lorsque les élèves s'amuse à s'assigner telles ou telles caractéristiques en fonction de leur nationalité, alors que « *tout le monde sait que c'est pour blaguer* », il s'agit d'une utilisation rhétorique qui sert une figure humoristique. Comme une figure de rhétorique au sein d'un texte, ce jeu doit être resitué dans son contexte et être pris dans un sens figuré et non dans un sens propre univoque. Parler de rhétorique culturelle, c'est justement considérer que les phénomènes culturels sont polyphoniques, qu'ils sont l'objet de stratégies discursives et qu'ils ne peuvent être appréhendés hors de leurs contextes de production. « Dans une telle optique, ethnies et cultures sont d'essence relationnelle, et il n'existe pas de « relations interculturelles » mais des relations que les acteurs sociaux, en fonction du contexte, gèrent par le biais de la manipulation/ (re)production de références ethniques »²⁰. C'est pourquoi, « la compétence n'est ainsi plus vue comme dépendant uniquement des connaissances, attitudes ou habiletés d'un des acteurs de l'interaction mais elle se joue dans la relation »²¹.

La véritable rencontre interculturelle serait celle où l'Autre se présenterait comme vraiment autre, comme un être aussi complexe que soi-même qu'on ne peut pas catégoriser et dont la connaissance complète ne serait que pure utopie. La constitution d'une compétence en communication interculturelle passerait alors non pas par la connaissance mais par la reconnaissance de l'Autre : un Autre que moi mais aussi l'Autre en moi. Or, « L'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et ne peut donc pas être réduit, momifié ou aseptisé »²². Dans cette optique, une rencontre est-elle possible et auquel cas, peut-on en saisir une dynamique ? Comment aller à la rencontre de l'Autre vraiment autre ? Quelle serait alors la fonction accordée à l'éducation dans cette perspective ?

Perspectives pour une éducation interculturelle

Comment peut-on prendre le point de vue des autres tout en restant soi-même ? La culture est présente dans tout acte de communication. Il convient alors d'analyser comment la culture vient donner forme à la communication et en quoi elle est l'objet de stratégies, de manipulation, d'une rhétorique, comme nous l'avons illustré dans cet article. Mais, bien que l'analyse nous semble essentielle, il convient aussi et surtout d'adopter une posture d'accueil et c'est ce que nous nommerons les mécanismes de la décentration dans l'éducation. « Parmi les obstacles à la communication mutuelle, il faut citer l'incapacité à se placer du point de vue d'autrui, à jeter sur soi et son groupe un regard extérieur. L'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé »²³. En cela, nous pouvons avancer que l'une des fonctions de l'éducation est d'amener hors de soi, à comprendre comment je me positionne lors d'une interaction afin de pouvoir dépasser cette position par la décentration. L'école de l'interculturel serait aussi celle qui permettrait de s'investir dans des projets, des projets qui amèneraient la rencontre vers son plein épanouissement car ils permettent de lui donner une dynamique et une visée. C'est en cela qu'une telle éducation interculturelle, peut à notre sens, faire émerger une citoyenneté européenne qui serait l'œuvre de tous ses membres. Enfin, ce cheminement n'est pas effectué une fois pour toutes, il ne s'agit pas d'un parcours pyramidal où l'on saurait mettre un point. Il s'agit d'une posture dynamique et continue et c'est pour cela que l'éducation viserait à faire émerger la conscience du parcours entrepris afin d'effectuer les suivants, enrichis par cette expérience.

L'étude de ces deux écoles nous a apporté quelques pistes sur ce qui serait une éducation interculturelle en particulier au sujet de la valorisation nécessaire des identités. L'interculturel est une pratique de l'intersubjectivité et de la délibération démocratique quotidienne. Mais, cette étude nous a aussi montré que la véritable relation interculturelle s'établit avec un Autre vraiment autre. Or, dans ces « bulles sociales », il nous semble que puisque l'altérité culturelle est vécue comme une norme, puisqu'elle ne se vit pas sous le mode de l'épreuve de l'étrangeté, elle n'est pas véritablement rencontrée. L'éducation interculturelle serait donc celle qui amènerait à cette sortie hors de soi, cette dynamique qui en rétroagissant ramènerait l'être à lui-même enrichi pour un nouveau départ. Ce chemin est un chemin singulier, propre à chacun, mais la fonction de l'éducation peut être d'aménager ces espaces de rencontres qui, grâce au partage du récit de chacun, permettent la rencontre de l'Autre. L'Autre qui n'est plus appréhendé, chosifié, sous le registre du même ou du différent, mais de l'Autre, autre être que nous-même et, c'est en cela, que la rencontre avec l'Autre est le seul lieu de la véritable rencontre avec Soi.

Cette analyse aura mis en lumière deux modes d'agencement, deux conceptions des relations interculturelles. Les écoles européennes peuvent s'apparenter à des « creusets » où le lien social est institutionnalisé et se tisse à travers une volonté d'établissement de racines communes. Les écoles internationales tendraient, quant à elles, à apparaître davantage comme des « Salad bowl » où les différences cohabitent en tant que telles.

De plus, la vie dans ces écoles nous invite à ne pas toujours imputer la raison d'une mauvaise relation à « un choc culturel » et à ne pas isoler la variable culturelle des autres variables qui entrent en jeu dans l'échange.

Enfin, l'étude de ces institutions nous montre que pour communiquer, il ne suffit pas de décoder des faits culturels, de connaître une réalité culturelle mais de développer des compétences pragmatiques qui permettent de saisir la culture à travers le langage, les actes, la manière dont les sujets réinterprètent en permanence la culture, la confirment ou la transgressent, en fonction de leurs intentions et de leurs positions sociales.

Méthodologie d'enquête

Afin de réaliser cet article, nous avons comparé les discours et documents institutionnels de ces deux écoles. Cette entrée en matière par l'étude des sites Internet et des différentes brochures, des plaquettes de présentation et journaux internes nous a alors permis de cerner les grands axes de la communication institutionnelle de ces établissements. Puis, nous avons menés 23 entretiens semi-directifs *in situ* avec des acteurs divers de ces deux établissements. Ces entretiens de 45 minutes à 1 heure ont été effectués avec 6 élèves, 5 directeurs de sections, 5 professeurs, 4 parents d'élèves et 3 anciens élèves. Les nationalités des interviewés sont les suivantes: 4 français, 4 belges, 3 britanniques, 3 américains, 3 italiens, 2 espagnols, 1 allemande, 1 néerlandais, 1 colombienne et 1 portugaise. Ceux-ci nous ont amenés à relativiser les discours institués et à nous recentrer sur la singularité des parcours individuels. Enfin, l'observation participante lors de cours d'histoire nous a permis aussi de recueillir des informations sur les modes d'interaction en classe. Cette étude de terrain a été confrontée à des écrits théoriques relevant de plusieurs disciplines telles que la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie ainsi que les sciences de l'information et de la communication.

Philippe Pierre, LISE/CNRS
Aude Seurrat, CELSA

- ¹ : C. CAMILLERI, *Culture et stratégies ou les mille manières de s'adapter*, Sciences Humaines, n°16, avril 1992.
- ² : A. C. WAGNER, Les nouvelles élites de la mondialisation, PUF, collection Sciences Sociales et sociétés, 1998.
- ³ : J. KERZIL et G. VINSONNEAU, L'interculturel. Principes et réalités à l'école, Sides, 2004.
- ⁴ : M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, Education et communication interculturelle, PUF, 1996, p. 43.
- ⁵ : Cette volonté s'illustre, par exemple, par des orientations des programmes comme celles entreprises par un professeur de français qui est « *en train de monter un projet avec d'autres écoles pour montrer à travers des contes de fée, comment on a des racines culturelles communes malgré toutes les différences, parce que si les élèves sentent qu'ils ont des racines culturelles communes ils auront certainement beaucoup plus de choses à se dire* ».
- ⁶ « En 1951, l'Ecole Internationale de Genève, l'Ecole des Nations Unies de New York, les jardins d'enfants des Nations Unies à Paris et à Genève décident de se réunir et de constituer un Comité de Liaison. C'est ainsi qu'apparut, l'Association des Ecoles Internationales (ISA : International Schools Association). Ses objectifs étaient : l'éducation internationale, la libération des préjugés, l'enseignement dans la langue du pays où se trouve l'école et, dans au moins une autre langue, l'instruction très poussée par un personnel hautement qualifié » constate R. TITONE, (Le bilinguisme précoce, Dessart 1974, p.298).
- ⁷ : A. C. WAGNER, Les nouvelles élites de la mondialisation, PUF, collection Sciences Sociales et sociétés, 1998 p.20.
- ⁸ : A. SEMPRINI, Le multiculturalisme, PUF, Que sais-je ?, 1997, p.74.
- ⁹ : A. C. WAGNER, Les nouvelles élites de la mondialisation, PUF, collection Sciences Sociales et sociétés, 1998, p.61.
- ¹⁰ : P. CORCUFF, Philosophie politique, Nathan, Collection 128, 2000, p.38.
- ¹¹ : M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, Education et communication interculturelle, PUF, 1996, p. 43.
- ¹² G. BACHELARD, Le nouvel esprit scientifique, PUF, 1934
- ¹³ : M MAFFESOLI, La conquête du présent, PUF 1979, cité dans A. TRIANTAPHYLLOU (Pour une anthropologie des échanges éducatifs, Editions Peter Lang, 2002, p.76).
- ¹⁴ : « Le marché de l'expertise internationale est un marché élitiste, protégé par des barrières à l'entrée aussi discrètes qu'efficaces. Pour y accéder, il faut disposer de compétences culturelles et linguistiques, qui relèvent pour l'essentiel d'un capital social hérité. Avant d'être renforcées et légitimées par des cursus scolaires internationaux très coûteux, les prédispositions à l'international sont l'apanage des héritiers de lignées familiales cosmopolites, que l'on retrouve même parmi les critiques de la mondialisation » écrit Y. DEZALAY (« Les courtiers de l'international Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », Les actes de la recherche en sciences sociales, numéro 151-152, Mars 2004, p.6).
- ¹⁵ : A. VAN HAECHT, L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p.18.
- ¹⁶ Les stratégies identitaires, sont définies par C. CAMILLERI comme étant des « procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation ». C. CAMILLERI, *Culture et stratégies ou les mille manières de s'adapter*, Sciences Humaines, n°16, avril 1992
- ¹⁷ : « Les rapports se nouant entre la famille et l'école sont étudiés de plus en plus finement, tout particulièrement sous l'angle des stratégies et logiques d'action qui sont celles de tous les acteurs en présence » constate A. VAN HAECHT, (L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p.150).
- ¹⁸ : P. PIERRE La vie professionnelle comme un récit. L'identité narrative des cadres internationaux dans l'entreprise mondialisée, Migrations Société, numéro 93-94, mai-août 2004, p.2.
- ¹⁹ : C. LEVI-STRAUSS, Anthropologie structurale, Plon, 1958.

²⁰ : L. SFEZ, Dictionnaire critique de la communication, Tome 1, PUF, 1993, p.502.

²¹ : T. OGAY, De la compétence à la dynamique interculturelle, Editions Peter Lang, 2000, p.40.

²² : E. LEVINAS cité dans M. ABDALLAH-PERTECEILLE (Education et communication interculturelle, PUF, 1996, p.71).

²³ : M. ABDALLAH-PRETCEILLE, L'éducation interculturelle, PUF, Que sais-je ? 1999, p 111.

Bibliographie

M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, Education et communication interculturelle, PUF, 1996.

M. ABDALLAH-PRETCEILLE, L'éducation interculturelle, PUF, Que sais-je ? 1999.

G. BAUMGRATZ-GANGL, Compétence transculturelle et échanges éducatifs, Hachette, 1993.

C. CAMILLERI, Culture et stratégies ou les mille manières de s'adapter, Sciences Humaines, n°16, avril 1992.

C. CAMILLERI et alii, Stratégies identitaires, PUF, 1990.

D. CUCHE, La notion de culture dans les sciences sociales, La Découverte, Paris, 1996.

G. FERREOL et G. JUCQUOIS, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, 2003.

J. KERZIL et G. VINSONNEAU, L'interculturel. Principes et réalités à l'école, Sides, 2004.

T. OGAY, De la compétence à la dynamique interculturelle, Editions Peter Lang, 2000.

F. OUELLET, L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres, l'Harmattan, 1991.

P. PIERRE *La vie professionnelle comme un récit. L'identité narrative des cadres internationaux dans l'entreprise mondialisée*, Migrations Société, numéro 93-94, mai-août 2004.

A. SEMPRINI, Le multiculturalisme, PUF, Que sais-je ?, 1997.

R. TITONE, Le bilinguisme précoce, Dessart 1974.

A. VAN HAECHT, L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.

L. SFEZ, Dictionnaire critique de la communication, Tome 1, PUF, 1993.

A. TRIANTAPHYLLOU, Pour une anthropologie des échanges éducatifs, Editions Peter Lang, 2002.

A.C. WAGNER, Les nouvelles élites de la mondialisation, PUF, collection Sciences Sociales et sociétés, 1998.

Les actes de la recherche en sciences sociales, Sociologie de la mondialisation, numéro 151-152, Mars 2004.