

L'école et la diversité des cultures

Introduction

*Les cultures à l'école :
entre indifférence et valorisation*

Abdeljalil Akkari

LA FORME SCOLAIRE : UNE POSTURE INITIALEMENT MONOCULTURELLE

Si la problématique de la diversité des cultures à l'école n'est pas nouvelle, elle a connu durant les dernières décennies des transformations considérables, aussi bien au niveau de la réflexion théorique sur les approches interculturelles qu'en ce qui concerne les actions pédagogiques concrètes dans l'espace scolaire. Ces transformations dépendent à la fois des réformes scolaires en cours et des visées politiques plus globales qui les sous-tendent. L'objectif général de ce dossier de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* est de faire le bilan de ces transformations et de proposer de nouvelles pistes de réflexion sur la prise en compte des cultures par l'école.

La culture dont il est question ici est celle qu'amènent à l'école tous les acteurs scolaires. Toutefois, c'est la culture d'origine des élèves qui est souvent au centre des préoccupations de la littérature spécialisée et des politiques éducatives.

D'un point de vue historique, les cultures des élèves n'étaient pas les bienvenues dans l'école obligatoire occidentale de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les préoccupations de l'époque étaient centrées sur l'impératif de scolariser tous les élèves, au-delà de leurs appartenances culturelles ou régionales, pour en faire des citoyens à part entière et des agents clefs de la modernisation de l'État-nation. Ainsi, les cultures particulières des élèves devaient progressivement s'effacer pour laisser la place à une culture nationale unitaire. La reconnaissance des langues des élèves était emblématique du traitement des différences culturelles par l'école. Ainsi, la plupart des systèmes scolaires nationaux européens de la deuxième moitié du XIX^e siècle ont opté pour l'usage d'une seule langue comme moyen d'instruction, de nombreuses langues maternelles étant reléguées au mieux à l'espace familial.

LA DIFFICILE VALORISATION DES CULTURES MINORITAIRES À L'ÉCOLE

Progressivement, ce monoculturalisme initial de l'école a été contesté de manière diverse et spécifique selon les contextes nationaux.

Nous pouvons distinguer deux principales formes de contestation. La première, qui peut être qualifiée de *bottom-up*, est liée à la mobilisation de la société civile, alors que la deuxième (*top-down*) renvoie au rôle moteur joué par certaines organisations internationales. La première forme a été particulièrement présente aux États-Unis dans les années cinquante et soixante. En effet, le mouvement des droits civiques a été à l'origine du changement radical de posture de l'école en ce qui concerne les cultures minoritaires. Encouragé par la décision de la Cour Suprême des États-Unis en 1954, dans l'affaire appelée *Brown v. Board of Education* (*Brown* contre bureau de l'éducation), stipulant que la scolarisation séparée des enfants noirs et blancs était injuste et inégalitaire, des milliers d'Américains sont descendus dans la rue pour réclamer la fin de la ségrégation raciale à l'école et un traitement digne de la culture afro-américaine. Le combat de Martin Luther King et son fameux discours *I have a dream* illustrent bien l'espoir de connaître une éducation multiculturelle qui briserait les barrières ethnoculturelles. Un peu plus tard, à la fin des années 1960, les hispaniques ont profité de cette brèche pour obtenir le financement public de l'éducation bilingue. En Asie et en Afrique, c'est le mouvement de décolonisation qui a permis la réhabilitation des cultures locales, même si l'usage des langues des anciens colonisateurs a été maintenu dans de nombreux pays devenus indépendants. Un processus de décolonisation ouvre automatiquement l'espace scolaire à des cultures qui en étaient exclues. Il est important de souligner que la contestation du monoculturalisme scolaire par les mouvements de droits civiques vise, avant tout, l'accès à l'égalité et non la séparation ethnique ou le communautarisme, comme certains opposants au multiculturalisme le prétendent aujourd'hui.

La deuxième contestation du monoculturalisme de l'école est venue des organisations internationales. Ainsi, l'Unesco a appelé, dès le début des années 1950, les États membres à valoriser l'apport positif à l'école de tous les groupes ethniques et des migrants. L'une des actions fondatrices de l'Unesco dans ce domaine a été l'attribution par cette organisation d'un mandat à l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss, qui a abouti la publication de l'ouvrage *Race et histoire*, dans lequel il a montré que la notion de « diversité des cultures humaines » ne doit pas être conçue d'une manière statique car tout progrès culturel est fonction d'une « coalition entre les cultures » (Lévi-Strauss, 1962).

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe, au moins en ce qui concerne l'espace européen, a joué un rôle clef par le biais de recommandations aux États membres allant dans le sens de la valorisation de la culture des élèves migrants ou celles

des enfants du voyage (Tziganes, Roms, etc.). Cette même organisation intergouvernementale eu un impact important sur la formation des enseignants en éducation interculturelle (Conseil de l'Europe, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2011).

Les deux formes de légitimation de la diversité culturelle à l'école (droits civiques et organisations internationales) demeurent à l'heure actuelle présentes, avec des intensités variables selon les contextes nationaux et leur degré de pluralisme politique. La mondialisation et la nécessaire écoute de la société civile apparaissent d'ailleurs comme des éléments catalyseurs de la valorisation des cultures à l'école. Cependant, des résistances multiples demeurent à une ouverture véritable de l'école à toutes les cultures. En effet, valoriser des cultures socialement et politiquement marginalisées donne une légitimité à la présence de ces cultures dans l'espace politique. De plus, les résistances à l'ouverture de l'école aux cultures sont favorisées par des critiques grandissantes adressées à l'école et à son incapacité à s'adapter aux évolutions sociales ou économiques. Par ailleurs, la mondialisation et les inégalités socioéconomiques qui l'accompagnent semblent alimenter la montée en puissance des mouvements nationalistes et xénophobes dans de nombreuses régions du monde.

PENSER ET GÉRER LA DIVERSITÉ CULTURELLE À L'ÉCOLE

En ce qui concerne les outils intellectuels et conceptuels utilisés pour comprendre, analyser et valoriser la diversité culturelle à l'école, on observe une multitude d'orientations et un certain flou conceptuel. Parmi les nombreuses orientations, deux se distinguent car elles sont largement diffusées dans l'espace scolaire au niveau international : le multiculturalisme et l'interculturalisme.

Le multiculturalisme est la grille de lecture la plus largement répandue dans le monde anglo-saxon. L'idée sous-jacente du multiculturalisme est la nécessité, pour l'école, de reconnaître la valeur de toutes les cultures apportées par les élèves. Cette reconnaissance concerne aussi bien la langue que les autres dimensions de la culture. La reconnaissance des droits des minorités devient ainsi le leitmotiv des sociétés qui se pensent comme multiculturelles (Taylor, 1994). Pourtant, selon les auteurs et les dispositifs éducatifs utilisés pour le promouvoir, le multiculturalisme peut prendre des colorations très différentes. Il peut aboutir à une valorisation folklorisante (ethnicsante et réductrice), ponctuelle et politiquement neutre des cultures des élèves ou bien à des projets beaucoup plus ambitieux centrés sur la justice sociale ou la pédagogie critique (Sleeter & McLaren, 1995). La tendance folklorisante se traduit, la plupart du temps, par l'organisation de repas ethniques à l'école ou par l'implication des élèves dans des spectacles musicaux supposés représenter les cultures minoritaires. La tendance critique peut se traduire dans des projets impliquant davantage les familles migrantes dans la gestion de l'école, favorisant le recrutement d'enseignants maîtrisant les langues des élèves ou mettant en évidence la

responsabilité historique des différents groupes sociaux dans l'esclavagisme ou les discriminations raciales actuelles.

L'interculturalisme est plus présent dans le monde francophone. Il s'est forgé en partie comme une réponse au risque de communautarisme induit par certaines formes de multiculturalisme. L'interculturalisme met en avant les notions essentielles d'interaction et d'échange (Abdallah-Pretceille, 2004). Au-delà des différences réelles ou supposées entre les approches multiculturelles ou interculturelles, il est important de souligner que ces deux orientations n'ont pas réussi à réduire les inégalités scolaires liées à l'appartenance culturelle (Akkari, 2007). Il est donc impératif de relier l'ouverture interculturelle de l'école aux politiques publiques destinées à réduire les inégalités scolaires. Autrement dit, c'est la progression de la justice et de l'équité sociale dans le système éducatif qui va indiquer si les approches et les politiques adoptées pour la gestion de la diversité culturelle sont fructueuses. La gestion féconde des cultures à l'école signifie aussi la conscientisation des apprenants et de tous les acteurs scolaires de cette diversité latente, qui ne devraient pas subir de nouvelles formes de catégorisation, même « positives », qui enferment et formatent les identités individuelles et collectives.

Le flou conceptuel autour de la valorisation des cultures à l'école est lié à l'usage et à l'interprétation de certains concepts aussi bien par les multiculturalistes que par les interculturalistes. À titre non-exhaustif, nous aborderons successivement les concepts d'identité culturelle, d'intégration et d'assimilation.

L'identité est probablement l'un des concepts les plus utilisés dans les sciences sociales. Il a été intensément utilisé aussi bien en psychologie, sociologie ou anthropologie. Mais, une conception plurielle de l'identité culturelle n'est pas aisée. Comme l'a déjà affirmé J. Berque :

« La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves doit désormais, sans pour autant cesser d'être notre culture nationale, s'enrichir de l'apport des cultures autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs. La culture française possède une ancienne tradition humaniste qui permet cette ouverture des perspectives. Le gain culturel qui doit être ainsi réalisé dépasse certes le cadre scolaire. Il s'agit en effet là d'un véritable enjeu national. » (Berque, 1985, p. 17)

Valoriser les appartenances culturelles plurielles des élèves à l'école n'a cessé d'être un sujet de controverses. L'identité n'est pas seulement la culture, la langue ou la religion mais aussi la mémoire collective et historique d'un groupe. La multiplication des revendications identitaires et les discours nostalgiques de certains sur l'identité nationale qui serait menacée par l'immigration et la mondialisation ne contribuent pas à trouver un équilibre, nécessairement instable, entre le besoin d'une identité culturelle ancrée localement et l'impératif d'un horizon commun des générations futures.

Les concepts d'intégration et d'assimilation posent aussi de nombreuses interrogations au sujet de leur utilisation à propos des cultures à l'école. Pour Sayad (1994), l'intégration est un processus dont on ne peut parler qu'après coup, au titre d'*opus operandi*, pour dire qu'elle a réussi ou qu'elle a échoué. C'est un processus qui consiste, idéalement, à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale. C'est un processus dont on constate le résultat, mais qu'on ne peut saisir en cours d'accomplissement car il engage tout l'être social des personnes concernées et aussi de la société dans son ensemble. C'est un processus continu, auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence. Sayad estime que, dans les luttes de classement, les individus et les groupes investissent tout leur être social, tout ce qui définit l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes, tout l'impensé social par lequel ils se constituent comme « nous » par opposition à « eux », aux « autres », et auquel ils tiennent par une adhésion quasi corporelle. Il ne fait aucun doute pour Sayad que le discours sur l'intégration est nécessairement un discours sur l'identité, l'identité de soi et l'identité des autres, et en dernière analyse, sur le rapport inégal des forces dans lequel sont engagées ces identités. C'est un discours non pas de vérité mais fait pour produire un effet de vérité. Sayad affirme à juste titre que le mot intégration, tel qu'on l'entend aujourd'hui, a hérité des sens des autres notions concomitantes comme celles d'adaptation, d'assimilation. Chacune de ces notions se veut originale mais, en réalité, elles ne sont que des expressions différentes, à des moments différents, dans des contextes différents et pour des usages sociaux différents, d'une même réalité sociale, du même processus sociologique.

Les stratégies d'acculturation à l'école et dans la société sont dynamiques et les signaux envoyés par la société d'accueil et son système éducatif peuvent jouer un rôle crucial dans le choix ou le renforcement d'une stratégie d'acculturation ou d'une autre. Autrement dit, plus une institution scolaire considère certains groupes comme « autres culturellement différents », plus, ces groupes stigmatisés, auront tendance à s'exclure de l'intégration scolaire et adopter des postures d'opposition (Ogbu, 1992 ; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Les concepts d'intégration et d'assimilation représentent des repères entre lesquels se situent les individus et les institutions par rapport à la valorisation ou non des cultures à l'école. Il est donc nécessaire de les définir d'une manière la plus précise possible pour éviter tout brouillage dans l'esprit des acteurs scolaires. Par exemple, si une école opte pour l'intégration des cultures / de la diversité des élèves, elle ne peut pas ne pas accorder une certaine légitimité à la langue maternelle de ces mêmes élèves. Il s'agit ensuite de trouver le bon équilibre entre la langue commune d'instruction et l'ouverture aux langues maternelles des élèves. Pourtant, dans l'esprit de certains acteurs scolaires, l'intégration signifie l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil. De même, si l'école considère que l'égalité hommes-femmes est une valeur

essentielle à promouvoir, elle ne peut pas mettre en œuvre des accommodements déraisonnables qui mineraient durablement cette égalité. La recherche interculturelle s'accorde à définir l'intégration comme un processus progressif qui articule et additionne les différentes appartenances culturelles de l'individu (Camilleri *et al.*, 1990). Cependant, dans le discours politique, le concept d'intégration est le plus souvent confondu avec l'assimilation des enfants de migrants à la culture du pays d'accueil.

LES NOUVEAUX DÉFIS

Depuis la publication du numéro 17 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (1998) sur le thème « Enseigner la diversité culturelle », il nous semble que deux tendances constatées actuellement dans les systèmes éducatifs, partout dans le monde, ne sont pas favorables à la prise en compte réelle des cultures à l'école. La première est liée à la mise en place de politiques éducatives basées sur les standards éducatifs, la reddition des comptes (*accountability*) et la mesure des résultats des élèves sur la base de tests standardisés. Dans la logique des enquêtes comparatives telles que PISA ou TIMSS, la qualité des systèmes éducatifs est ainsi approchée par les nombres. Dans une telle évolution, la place des cultures à l'école est réduite à une portion congrue. La présence des élèves issus des migrations ou allophones peut même être considérée comme un handicap dans la course internationale à l'excellence scolaire pour les pays concernés. La deuxième évolution susceptible d'hypothéquer l'ouverture relative de l'école aux cultures est liée à l'inflation des revendications liées aux dimensions religieuses de la diversité culturelle. Cela concerne particulièrement les élèves d'origine musulmane dans la plupart des pays occidentaux. Or ces revendications surviennent dans un contexte marquée par le terrorisme international et réveillent également des querelles scolaires non éteintes autour de la laïcité de l'école, comme c'est le cas en France, en Espagne ou au Québec.

Les textes réunis dans ce volume proviennent de différents continents et mettent en évidence l'actualité du débat sur la présence et la gestion de la diversité culturelle à l'école. Ces contributions montrent aussi que le débat sur les cultures à l'école est le reflet des débats nationaux spécifiques sur la diversité socioculturelle. Selon les époques et les contextes nationaux, le traitement des cultures à l'école a oscillé entre indifférence, neutralisation et valorisation.

Dans les pays du Sud (Brésil, Algérie, Malaisie), la prise en compte des langues et des cultures à l'école est imprégnée par l'héritage lourd de la colonisation qui a laissé des empreintes fortes dans les systèmes éducatifs. La valorisation de la diversité culturelle demeure limitée, malgré les bonnes intentions législatives et institutionnelles. Par ailleurs, en raison des besoins de consolidation de l'infrastructure scolaire, de la nécessité d'améliorer la formation pédagogique des enseignants et de l'impératif d'accès de certaines

catégories sociales marginalisées à l'école, l'ouverture de cette dernière aux cultures présentes dans le pays peut paraître comme un luxe.

Dans les pays du Nord (Portugal, France, Suisse, Norvège, Canada), la prise en compte de la diversité culturelle à l'école se déploie dans un contexte de diversification et d'intensification des flux migratoires internationaux. Ces derniers déstabilisent les conceptions traditionnelles de l'identité nationale largement basées sur une langue, une culture ou une religion commune¹. Dans les pays ayant eu un empire colonial, la présence d'élèves migrants en provenance des anciennes colonies met en exergue l'imbrication des facteurs historiques, politiques et éducatifs.

Pour illustrer les difficultés et les hésitations d'une prise en compte des cultures à l'école, nous voulons prendre deux exemples abordés dans certains textes de ce dossier. Le premier exemple, observé essentiellement dans les pays du Nord, concerne les enseignants de langue et de culture d'origine (ELCO) qui peinent à trouver leur place dans les systèmes éducatifs. Cette initiative était à l'origine liée à des accords binationaux accordant un droit de regard des pays d'origine sur les enfants de leurs ressortissants. Même si les perspectives d'un retour dans les pays d'origine sont hypothétiques, les pays d'accueil ne semblent pas enclins à intégrer les langues des migrants dans les dispositifs pédagogiques nationaux. D'où le paradoxe suivant : certaines langues régionales sont reconnues et légitimées, alors que les langues des migrants, ayant beaucoup plus de locuteurs, sont ignorées. Cela illustre bien la difficulté de passer d'une vision soustractive des cultures (autres que la culture nationale) à une vision additive, dans laquelle les multiples langues et appartenances sont légitimes.

Le deuxième exemple concerne les langues minoritaires dans les pays du Sud (Brésil, Algérie, Malaisie). Malgré certaine ouverture aux langues minoritaires ou indigènes, on observe qu'elles sont valorisées uniquement dans les territoires marqués par la forte concentration des populations concernées. Or l'interculturel suppose avant tout l'interaction entre différents groupes. Donc, cette valorisation des langues minoritaires ne sera véritablement légitime que le jour où elle concernera tous les élèves sur l'ensemble du territoire national.

L'article de Santiago et de Canen met en évidence la profondeur historique de la problématique interculturelle au Brésil. La valorisation récente des cultures à l'école par le biais des réformes curriculaires valorisant les cultures afro-brésilienne et amérindienne ne semble pas porter pleinement ses fruits. La formation et la sensibilisation des enseignants à la diversité culturelle demeurent lacunaires en dépit de quelques expériences concluantes.

1. Il faut toutefois remarquer que dans un certain nombre de pays européens, l'identité nationale peut être ancrée dans plusieurs langues ou religions. Cela se passe relativement sans heurt dans le cas de la Suisse, grâce au principe de territorialité (le pays est un assemblage de cantons linguistiquement homogènes, à quelques exceptions près). En Belgique et en Espagne, le principe d'un État unitaire multilingue est actuellement contesté.

La contribution d'Abdellatif consacrée à l'Algérie montre comment les langues présentes à l'école en Algérie reflètent l'héritage colonial et les politiques éducatives fluctuantes de l'Algérie indépendante. Le dualisme (bilinguisme) arabe/français semble actuellement déstabilisé par les revendications linguistiques de la population berbère et par le développement de l'anglais comme langue de la globalisation économique.

Le texte de Machart et Lim met en évidence le fait que la Malaisie n'a pas encore réussi à unifier son système d'enseignement primaire, morcelé sur des bases ethniques héritées de la période coloniale. Actuellement, la fragmentation se déploie en fonction de la langue d'enseignement : les écoles nationales accueillent les Malaisiens pour les scolariser en malais et proposent parfois un enseignement de la langue d'origine. Parallèlement, on trouve des écoles primaires chinoises et tamoules. Afin de remédier à ce clivage, le gouvernement a mis en place les *Vision Schools* regroupant sur un même lieu des écoles de types différents. Toutefois, la scolarisation parallèle se maintient dans les faits car chaque communauté est partagée entre la sauvegarde des acquis linguistiques et l'impératif de maîtriser l'anglais pour favoriser la mobilité sociale.

La contribution de Vieira consacrée au Portugal montre l'évolution sociodémographique de l'école portugaise. Pays traditionnellement exportateur d'élèves migrants, le Portugal a accueilli dans son système scolaire, au cours des dernières décennies, de nombreux élèves migrants en provenance des anciennes colonies portugaises. Il a aussi redécouvert sa minorité ethnique nationale tsigane. Ces deux groupes rencontrent de nombreuses difficultés spécifiques d'intégration à l'école et font l'objet de discriminations et de stigmatisations persistantes.

Le texte de Meunier résume bien les changements sociopolitiques qui encadrent le statut des cultures à l'école française. La tradition républicaine privilégiant la culture commune de tous les élèves demeure forte, même si elle a laissé la place à une incontestable ouverture. Au-delà de certaines avancées réelles comme la création des Cefisem (centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)² ou la mise en place des Elco, l'ouverture interculturelle demeure fragile et toujours contestée.

En se focalisant sur les identités et les trajectoires des enseignants issus de la diversité, la contribution de Changakoti et Broyon apporte un éclairage nouveau sur la diversité culturelle du système éducatif suisse. Les auteures analysent la valeur ajoutée du parcours migratoire des enseignants à la profession enseignante ; elles mettent aussi en évidence la revendication de certains enseignants issus de la diversité d'être avant tout des enseignants comme les autres.

L'article de Kvande et Lenz montre les possibilités d'apprentissages interculturels réalisés par des futurs enseignants norvégiens par l'intermédiaire

2. Transformés ultérieurement en Casnav (centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage).

du projet de Glossaire interculturel. Par des interactions avec des pairs d'autres pays, les participants ont pu développer leurs compétences non seulement en ce qui concerne leurs propres cultures mais aussi en ce qui concerne leurs représentations d'autres cultures. La combinaison d'un travail sur l'alphabétisation digitale et sur l'interculturel semble pédagogiquement très féconde.

La contribution de LeVasseur analyse le programme d'Éthique et Culture religieuse mis en place au Québec. Le discours des enseignants interrogés tend à mettre en évidence que ce programme contribue à la formation au dialogue favorisant la recomposition de l'identité collective. Les enseignants font référence, dans leur discours, non pas à un corps moral mais à un corps délibératif où la rationalité et la critique occupent une place aussi centrale que la foi et la croyance dans la religion.

Ce dossier est clôturé par un texte de Tawil, qui reflète les débats au sein des organisations internationales (en particulier l'Unesco) sur l'intérêt de promouvoir la notion de citoyenneté mondiale. Au-delà de la confusion conceptuelle autour de cette notion, l'auteur met en évidence le fait que l'éducation à la citoyenneté mondiale se réfère essentiellement à la fonction de socialisation civique et sociopolitique de l'éducation dans le contexte mouvant de la mondialisation.

Enfin, pour aiguiller le lecteur dans le foisonnement des publications portant sur la diversité culturelle à l'école, ce numéro propose également une sélection de références bibliographiques, préparée par Bernadette Plumelle.



En définitive, l'analyse de l'ouverture de l'école aux cultures et de ses péripéties à travers différents contextes nationaux et internationaux met en évidence certaines problématiques communes mais aussi de nombreuses spécificités locales. Ces prochaines années, la globalisation et la circulation internationale accrue des chercheurs et des savoirs devraient nous permettre de mieux appréhender les moyens de faire passer la diversité culturelle à l'école du statut d'un discours convenu ou d'un vœu pieux à celui d'un outil au service de la qualité de l'éducation et des apprentissage des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004) : *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

AKKARI A. (2007) : « Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 379-398.

BERQUE J. (1985) : *L'immigration à l'école de la République*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : CNDP/La Documentation française.

BERRY J. W., PHINNEY J. S., SAM D. L. & VEDDER P. (2006) : « Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation ». *Applied psychology*, 55(3), 303-332.

CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY E.M., MALWESKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I. & VASQUEZ A. (Éds.) (1990) : *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F.

Conseil de l'Europe (2009) : *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux de la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2011) : *Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle*. Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LÉVI-STRAUSS C. (1961) : *Race et histoire*. Paris : Denoël.

OGBU J. U. (1992) : « Les frontières culturelles et les enfants des minorités ». *Revue Française de Pédagogie* (101), 9-26.

SAYAD A. (1994) : « Qu'est-ce que l'intégration ? » *Hommes & Migrations* (1182), 8-14.

SLEETER C.E. & McLAREN P. (Eds.) (1995) : *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.

TAYLOR C. (1994) : *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.