

**UNE FORME D'ÉDUCATION GLOBALE :  
L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

*Henri HOLEC*

**ABSTRACT**

This article considers the pedagogic implications of intercultural education. In planning any such programme, a number of different points related to the nature of «culture» need to be kept constantly in mind, since they bear directly on choices and decisions concerning objectives, syllabus and methodology. These include :

- (1) The notion of culture is indissociable from the individual
- (2) The individual's culture is not a monolithic block, but something he shares in varying degrees with others.
- (3) The acquisition of a culture is creative and progressive.

The aim of intercultural education should therefore be the acquisition of an «intercultural culture». This is not a «subject» to be taught, but a set of values and attitudes to be put into practice by teachers and learners alike.

*Texte d'une communication présentée au Séminaire Européen sur "L'Action Culturelle, l'ouverture de l'école et la rénovation pédagogique", organisé à Pont-à-Mousson les 10 et 11 Mai 1984 par le Ministère de l'Education Nationale, Mission de l'Action Culturelle et des Cultures et Langues Régionales, en collaboration avec la Direction de la Coopération et des Relations Internationales.*

Toute réflexion sur l'éducation interculturelle doit, à un moment ou un autre, être une réflexion sur le rôle que peut jouer une approche pédagogique prenant en compte la pluri-culturalité de fait des publics de nos institutions éducatives dans la "rénovation" des objectifs, des contenus et des méthodologies mises en œuvre dans ces institutions : dans quelle mesure l'approche interculturelle remet-elle en cause, et permet-elle de redéfinir le *quoi* et le *comment* enseigner dans une situation pédagogique caractérisée par une hétérogénéité culturelle rendue plus flagrante encore par la présence d'apprenants de nationalités d'origine différentes (1). Une telle réflexion suscite de multiples interrogations, toutes logiquement préalables, bien que souvent consécutives, à l'action. Parmi celles-ci, et peut-être la plus évidente pour qui observe les terrains où se développent des pratiques éducatives dites "interculturelles", se pose la question de savoir quel sens donner à l'élément "culturel" du composé "interculturel".

## **CULTURE/CIVILISATION**

Dans une perspective d'action pédagogique, le problème n'est pas de définir le sens du mot "culture", mais de délimiter la zone dans laquelle se situent les enjeux de la partie culturelle qui se joue dans les lieux d'éducation. Dans la mesure où ce sont des individus qui se côtoient dans ces lieux éducatifs, et qui se côtoieront dans le milieu social plus large, où ce sont donc au premier chef des individus qu'il s'agit de prendre en compte, il convient de distinguer claire-

ment et nettement la notion de "culture" de la notion de "civilisation". Je reprendrai ici à mon compte la définition de cette distinction que formule Martine Abdallah-Preteceille dans l'excellent article paru dans la revue "Le Français dans le Monde" de Novembre-Décembre 1983 consacrée aux problèmes culturels (2) : "le vocable *civilisation* renvoie essentiellement aux oeuvres et aux réalisations de la culture et (que) celle-ci, dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux".

Ce qui constitue l'enjeu dont il est question, c'est la "culture des individus" et non la "civilisation des pays" : ce sont en effet des "cultures" (cf. infra) qui se trouvent mises en contact lorsque les individus qui en sont les vecteurs se rencontrent, et non des civilisations, ce sont des hommes que l'éducation se propose de rapprocher, et non simplement des faits et des objets.

La conséquence méthodologique immédiate pour l'approche *interculturelle* est qu'à aucun moment, ni au cours de la phase descriptive du QUOI enseigner, ni au cours de la mise en oeuvre d'activités éducatives interculturelles, il ne peut être question d'évacuer l'individu pour ne plus envisager que le phénomène "culture" : les deux sont indissociables, et l'on ne peut parler de culture qu'en relation avec des individus. Les conséquences de cette conséquence sont multiples : la culture n'est pas un "objet" au sens large du terme, mais un "processus" que l'individu prend en charge et auquel il donne vie, c'est-à-dire mouvement, intensité, etc...

En d'autres termes, l'objectif spécifique de l'éducation *interculturelle* est de développer le nombre et la qualité des mises en relation de chaque individu et de sa culture avec tous les autres individus et leurs cultures, et non le rapprochement idéal des civilisations des pays dont les individus sont originaires. Ceci ne veut pas dire, bien entendu, que l'étude des civilisations n'a pas sa place dans les programmes scolaires. Cette place, elle l'a d'ailleurs toujours eue, même si certains considéreront qu'elle reste encore souvent trop étroite. Mais si l'étude des civilisations doit faire partie de l'éducation culturelle des individus, ce n'est pas de cette acquisition-là en tant que telle qu'il s'agit dans une perspective *interculturelle*.

Ceci étant, parler d'"interculturel", c'est se fonder sur une analyse en termes de cultures *plurielles* que l'on envisage de mettre en relation. Se pose alors la question de la nature et de l'extension des discontinuités culturelles prises en compte.

## LES DISCONTINUITES CULTURELLES

Il s'agit, plus précisément et plus concrètement, de savoir comment on sait que l'on passe d'une culture à une autre (cf. la notion d'"unité discrète" en lin-

guistique), et qui a quelle culture. Quelles sont, en l'occurrence, les frontières de ces unités dites "cultures" ?

Le discours interculturel ne manque pas de propositions concernant ces unités : on parle volontiers de "culture française", de "culture allemande", "italienne", "turque", etc. Ceci veut-il pour autant dire que le problème soit résolu ? On note, en effet, que si l'on fait référence à la culture française, on fait également référence, et dans le même temps, à la culture bretonne, ou occitane, et ne parle-t-on pas également de culture européenne, de culture occidentale, etc. Et il ne s'agit pas là d'une simple inquiétude de théoricien : les conséquences concrètes du flou dans lequel on navigue ne peuvent pas laisser indifférent. Ainsi la culture française est-elle, oui ou non, la culture des français, et les bretons (culture bretonne) ne sont donc pas des français ? Et si les bretons sont des français, comme les lorrains ou les bourguignons, qui sont ceux qui ont cette culture française ? Ou alors, "culture" ne veut pas dire la même chose dans les deux cas ? etc... etc...

Les unités ainsi nommées ne sont donc pas "discrètes" : elles ne sont pas "séparables de toutes les autres et comparables à toutes les autres", "deux d'entre elles ne sont pas nécessairement identiques ou différentes", (3) etc. Les distinctions qu'opèrent les termes utilisés ne semblent donc pas être celles qui sont requises. L'étude de quelques phénomènes qui concrétisent des clivages dont on a intuitivement le sentiment qu'il s'agit de clivages d'ordre culturel nous permettra de clarifier les données du problème posé.

Prenons en premier lieu la dimension qui est souvent invoquée comme étant la dimension fondamentale des différences culturelles, le *comportement langagier*. Il ne s'agit pas de la *langue*, bien entendu, parce que la langue est une abstraction, le système reconstruit hypothétiquement à partir de l'observation de faits langagiers, les discours produits par les humains. Ce qui peut à juste titre être considéré comme un phénomène culturel, ce sont les actes langagiers par lesquels les individus entrent en contact. Or, que constate-t-on lorsqu'on analyse ces actes langagiers ? On constate, comme de nombreuses études de sociolinguistes, de psycholinguistes et d'ethnolinguistes l'ont montré, que les usages en question varient, pour ce qui nous concerne, selon les individus concernés, les relations qu'ils entretiennent, les groupes sociaux auxquels ils appartiennent, etc. Inutile d'insister d'avantage : prétendre que tous les français ont un point commun culturel, le comportement langagier en français, n'est pas, n'est plus une affirmation soutenable. Et que dire des ressortissants de pays où plusieurs codes linguistiques sont en usage ? Quant aux enfants, leur situation est souvent plus complexe encore : dans une enquête sur les situations langagières que nous sommes en train de mener dans deux classes du quartier du Haut-du-Lièvre à Nancy, un des problèmes majeurs auxquels nous sommes confrontés est que pour un pourcentage appréciable des enfants il est impossible d'utiliser la notion de langue maternelle, ni même celle de bilinguisme, les comportements langagiers se subdivisant en termes du code linguistique utilisé, selon qu'il s'agit de compréhension ou d'expression, selon les interlocuteurs, et selon les situations.

S'il existe donc bien des différences de comportement langagier liées à des différences d'ordre culturel, les clivages qui apparaissent lorsque l'on analyse

la situation en termes de culture *et* d'individu sont infiniment plus nombreux que ne l'implique la notion largement répandue de "langue commune" et déterminent des strates nombreuses qui dans certains cas subdivisent tel groupe d'individus établi à partir d'autres critères (les français, par exemple, ou les algériens), mais qui également rassemblent des éléments de groupes différents (e.g. le comportement langagier d'un groupe d'étudiants réunissant des individus d'appartenance socioculturelle d'origine différente).

Et l'étude d'autres "facettes" culturelles fait aboutir au même type de conclusion. Le rapport à la nourriture, par exemple, phénomène typiquement reconnu comme culturel : considérer que manger est un plaisir, une nécessité vitale, une corvée, ces points de vue différents peuvent cohabiter dans la même communauté mais aussi être partagés, transversalement, en quelque sorte, par des individus de communautés très différentes. Et il en est de même des valeurs sociales, telles que le mariage, les rapports parents/enfants, les relations sociales en général (aînés/jeunes, hommes/femmes, inférieurs/supérieurs hiérarchiques...). Pourrait-il d'ailleurs en être autrement dans la situation globale extrêmement hétérogène de nos sociétés européennes ? (4)

Seul un schéma de type "structure moléculaire" pourrait peut-être figurer l'agencement des unités culturelles qui intéressent l'éducation interculturelle. Un tel schéma ferait apparaître que la culture de chaque individu se décompose en éléments dont certains lui sont spécifiques, d'autres sont identiques à ceux des cultures d'autres individus ; de sorte qu'apparaîtrait également le fait que si l'on peut distinguer, à une extrémité, un ensemble qui serait la culture spécifique d'un individu spécifique, et à l'autre extrémité un ensemble qui serait la culture de l'humanité toute entière, entre les deux peuvent être cernés des regroupements différents dont la multiplicité est fonction du nombre des éléments de culture retenus.

Les discontinuités culturelles ne se situent donc pas nécessairement aux niveaux où on les place généralement, et ne sont pas de nature aussi évidente que ne le laisseraient croire les schématisations que l'on opère souvent. Les lignes de partage des eaux culturelles ne dessinent pas ce quadrillage régulier du paysage culturel sur lequel reposent certaines pratiques éducatives (celles, par exemple, qui font se recouvrir frontières culturelles et frontières des états, frontières culturelles et frontières des religions...).

Au plan éducatif, où ce sont les individus et leur inter-compréhension qui sont en jeu, la situation peut donc se résumer de la manière suivante :

- les individus sont les vecteurs de cultures complexes, non réductibles à un seul trait indécomposable, et composites (la culture de tel élève participe à la fois de la culture de tel et de tel autre groupe) ;
- les individus ne sont jamais les vecteurs de cultures totalement différentes, exclusives les unes les autres (l'élève A, culturellement différent de l'élève B au regard de telle dimension X est en même temps culturellement semblable à lui au regard de telle autre dimension Y) ;
- plus concrètement encore, dans la salle de classe les regroupements d'élèves en termes d'appartenance culturelle s'établissent différemment selon la dimension culturelle envisagée.

Mais laissons encore provisoirement de côté les problèmes purement pédagogiques pour nous interroger sur un autre aspect fondamental de la problématique interculturelle, celui de la genèse de l'association culture/individu.

## GENESE CULTURELLE ET ACTION INTERCULTURELLE

Comme il a été dit, la culture est indissociable de l'individu qui en est le vecteur. Mais une telle affirmation, qui relève du constat, ne renseigne pas sur le processus qui conduit à l'association culture/individu. La question qu'il convient de se poser est donc celle de savoir comment s'établit cette association.

On dit communément que la culture est acquise par les individus. C'est certainement vrai, même lorsque l'on distingue bien culture et civilisation, si ce que l'on veut souligner ainsi c'est le fait que personne ne naît avec une culture donnée. Mais si, par cette affirmation, on implique que la culture pré-existe aux individus, constitue un ensemble de "données" indépendant avec lequel les individus entrent en contact et qu'ils acquièrent (au sens d'"ingèrent" ou d'"internalisent"), se présente donc comme une sorte de moule dans lequel ils se glissent, il me semble que l'on fait fausse route.

Contrairement à la civilisation, qui peut être envisagée comme un résultat, et peut donc s'étudier (mais les civilisations se construisent, peuvent donc également être envisagées dans leur dimension dynamique), la culture ne s'étudie pas. Si la culture des individus est constituée de valeurs, de croyances, d'attitudes, de prises de position par rapport au monde environnant, aux autres, à soi-même, son acquisition ne peut pas être envisagée autrement que comme un *processus de création*. On se forge sa culture, on ne l'apprend pas.

Bien entendu, cette façon d'entrer en relation avec ce qui est extérieur à soi, et même avec soi, ce "*regard*" qu'est la culture, ne se construit pas dans un vide spatio-temporel et à partir de rien. Il se construit dans l'ici et le maintenant (lien avec l'expérience de vie, cf. infra.), avec les autres, par les autres, contre les autres, à partir de ce qu'ils disent, de ce qu'ils font, mais aussi à partir de ce qu'on dit, et qu'on fait soi-même, à partir de ce qu'on observe et de ce qu'on imagine, par imitation, par opposition, passivement, activement, etc.

Petit à petit, depuis sa plus tendre enfance, et dans tous les lieux où il vit (famille, rue, école), chaque individu construit son regard propre, le précise, l'affine, l'enrichit, le modifie, le renforce. Cette évolution constante des construits culturels personnels se fait selon deux axes principaux.

Un premier axe est celui des dimensions constitutives de la culture : quelles valeurs, quelles croyances, quelles attitudes, et dans quels domaines, quels champs de l'expérience. Un bon exemple est celui que l'on peut observer dans les régions de mono-industrie en général et de la sidérurgie en Lorraine en particulier. Pour les habitants des zones à forte concentration d'installations, de métiers, d'activités, de préoccupations centrées sur la sidérurgie, à la différence d'habitants d'ailleurs, la sidérurgie, industrie, outil de production, source de revenus, devient aussi dimension culturelle : elle devient référence historique qui per-

met de se situer dans le temps vers l'amont (continuité d'une "tradition" commencée par les générations antérieures), dans l'instant, et vers l'aval (elle fournit des repères qui permettent de se projeter dans l'avenir). Elle situe les individus les uns par rapport aux autres, cerne les champs de solidarités et d'antagonismes qui unissent les sidérurgistes entre eux et les distinguent de tous les autres, jette des ponts entre ceux de Neuves-Maisons, ceux de Longwy et d'ailleurs. La sidérurgie devient culture ; pas étonnant alors que les arguments réalistes de la restructuration, recevables au plan de la raison, soient pourtant rejetés.

Cette évolution sur l'axe des dimensions constitutives de la culture est étroitement liée à ce qu'à défaut d'autre dénomination j'appellerai "l'expérience de vie".

Le second axe d'évolution est celui de l'importance relative accordée par l'individu à chacune des dimensions de son construit culturel. Cette "intensité", variable dans le temps d'une dimension à l'autre mais aussi pour chaque dimension, se traduit par des variations du degré d'adhésion à ces dimensions par l'individu, depuis le degré minimal qui autorise le remplacement d'une valeur, d'une croyance, par une autre, au degré le plus élevé qui entraîne la revendication inconditionnelle en cas de remise en cause extérieure. L'évolution de la culture d'un individu se situe aussi sur cet axe-là, ce qui n'est pas sans poser de sérieux problèmes dans le champ éducatif, dans celui de l'éducation de migrants, par exemple, où la revendication d'appartenance culturelle peut fluctuer considérablement dans le temps, ce qui se traduit, par exemple, par le refus de certaines familles d'autoriser leurs enfants à suivre les cours dits de "langue et culture d'origine" (bien que ce ne soit peut-être pas la seule explication de tous les refus).

En résumé, la culture ne s'apprend pas, elle se construit, et chacun continue de se construire sa culture tout au long de sa vie.

Dans ces conditions, il est bien évident que le terme d'"interculturel" prend un sens nécessairement différent de celui qu'il aurait si l'on considérait la culture comme une nature morte. C'est ce que soulignaient des instituteurs de l'école d'Hagondange qui, avec l'appui du CEFISEM de Metz, participent au projet pilote de la Direction des Ecoles et de la Commission des Communautés Européennes dans le domaine de la scolarisation des enfants de migrants, lorsqu'ils notaient qu'il fallait passer d'activités centrées sur l'interculturel à des activités donnant lieu à des échanges interculturels. Echanges *interculturels*, et non échanges à propos de cultures, toute la différence est là.

Adopter une approche interculturelle, ce n'est pas envisager de rapprocher des cultures déjà existantes, par l'information, par exemple, pour en montrer les limites respectives, les similitudes et les différences, pour relativiser chacune d'entre elles *a posteriori*. Ce ne peut être non plus ni une démarche qui a pour objectif d'ajouter au regard culturel de chacun le regard culturel des autres et ainsi faire de chacun un individu multiculturel, ni une démarche orientée vers l'affirmation par chaque individu de la centralité et de l'étanchéité de sa propre culture, toutes les autres restant extérieures, mais devant être "acceptées", "tolérées", pour qu'il y ait en somme cohabitation pacifique.

L'acquisition d'une culture étant un processus de construction, "interculturalité" ne peut vouloir dire que construction en commun, en interaction permanente, chaque individu se définissant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes en *même temps* que d'autres se définissent les leurs, et *avec eux* ; les rapports qui s'établissent alors entre les cultures ne sont pas externes, plaqués a posteriori, mais constitutifs, parties intégrantes ; à chaque valeur que chaque individu se construit sont associées les valeurs construites par les autres, identiques ou différentes, et ceci dès la première genèse de ces valeurs ou lors d'une reconstruction ultérieure. On pourrait, dans cette perspective, parler de "culture interculturelle" (le terme d'interculture est inutilisable puisque renvoyant soit à une étape intermédiaire dans l'acquisition d'une culture, comme on parle d'interlangue dans les études sur l'acquisition d'une langue, soit à une sorte de résultat bâtarde du croisement de plusieurs cultures). Et par "éducation interculturelle" il faut alors entendre "éducation orientée vers l'acquisition d'une culture interculturelle".

Une telle éducation doit fondamentalement créer des conditions telles que chacun puisse construire sa culture avec d'autres, puisse établir ses valeurs en relation avec celles des autres, se servir des valeurs des autres, mais également servir les autres par ses valeurs à soi. Dans le champ de l'éducation institutionnelle offerte par le système scolaire, quels sont les types d'activités pédagogiques susceptibles de servir un tel objectif(5) ?

## PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

De toute évidence, si la culture ne s'apprend pas, mais se construit, elle ne peut pas s'enseigner, au sens de constituer une *matière d'enseignement*. Pas question, par conséquent, de penser en termes de cours de culture, qui présenteraient des informations sur..., qui expliciteraient des repérages de différences et de similitudes entre les cultures qui auraient déjà été décrites, et dont l'objectif serait une acquisition de connaissances. Même l'information sur l'expérience culturelle d'autres individus semblables à ceux auxquels elle serait apportée n'aurait guère de chance, dans un tel contexte magistral et disciplinaire, d'avoir un impact autre que ponctuel et intellectuel.

On se trouve, donc, placé dans un domaine où tout est à inventer, ou presque, où les prises en charge pédagogiques habituelles sont inadaptées puisqu'il ne s'agit ni d'acquisition de savoir, ni d'acquisition de savoir-faire.

Il semble, cependant, que quelques grandes orientations puissent d'ores et déjà être définies à partir desquelles pourraient être organisées et expérimentées des pratiques pédagogiques interculturelles au sens où on l'entend ici.

En premier lieu, dans la mesure où les élèves accueillis dans le système scolaire sont déjà porteurs de culture, l'école peut, doit, être un lieu où chacun *exerce* sa culture, met en œuvre ses valeurs, ses attitudes, et ceci de manière non-conflictuelle, non-contradictoire. Il s'agit en somme de permettre à chacun de "s'exprimer", comme on dit, non pour décrire sa culture, tâche impossible, mais



pour l'utiliser par la parole et par l'action, lors de prises de position de toutes sortes, sur les événements, sur des objets, sur des qualités, sur une thématique quelle qu'elle soit (le pain, l'habitat, le jeu, le conte...). C'est alors que chacun pourra percevoir ce que sont les prises de position des autres, ce qu'ils considèrent comme important, comme futile, comme sérieux, comme drôle, etc, et pourra mieux situer ses propres prises de positions. Par contre-coup, les relations entre les différentes prises de position des différents individus en présence (les élèves de la salle de classe) s'établiront sur des bases claires, diminuant considérablement les risques d'angélisme (tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil) ou son contraire, le rejet et le mépris de tout ce qui n'est pas identique à soi-même. Pierre se rendra compte que comme lui Paul dit qu'il n'aime pas la viande, mais si lui n'en apprécie pas le goût, ou l'aspect, Paul la rejette parce qu'il pense qu'on n'a pas le droit de tuer des animaux pour les manger ; et les deux raisons, différentes, se vaudront cependant (équivalence d'autant plus évidente ici qu'il y a identité de conséquence). Et il en ira de même, ou tout au moins il y aura plus de chances qu'il en aille de même, dans les cas de divergences de comportement, la non identité de vue n'impliquant pas la négation de la légitimité du comportement différent du sien. Légitimité, voilà le maître mot : l'école doit être un lieu qui reconnaît, et permet à tous de reconnaître, la légitimité de toutes les cultures.

En second lieu, dans la mesure où chacun continue à construire sa culture à l'école, la pédagogie doit s'orienter vers les activités mettant les élèves en situation de découverte et d'appréciation de nouvelles valeurs : fondamentalement, ceci revient à faire des activités scolaires des expériences de vie, et non pas simplement des exercices qui ne mobilisent que la dimension "élève" de l'enfant, en négligeant ses autres dimensions de personne et de sujet social (6).

D'une manière plus générale, tout, dans ce domaine de l'interculturel, semble suggérer que la démarche pédagogique à privilégier doit être une démarche qui favorise le développement de l'autonomie de l'élève. Une telle démarche implique :

- du côté de l'enseignant, un fort développement de son rôle de soutien, au détriment de son rôle d'instructeur ;
- du côté de l'apprenant, une augmentation sensible de ses possibilités et des occasions de participer à ce qui devient la construction et l'assimilation du savoir et non plus sa simple ingestion ;
- une "atmosphère" scolaire qui encourage l'initiative et l'originalité, plutôt que le conformisme et l'obéissance, qui multiplie les occasions d'expérimenter, de vivre de manière plus indépendante des situations d'apprentissage plutôt que les occasions de mémoriser des contenus d'apprentissage.

C'est tout un programme, comme on dit, mais dans bien des endroits il est déjà lancé (cf. les Bibliothèques-Centres Documentaires vraies, actives, qui se mettent en place ici et là).

## CONCLUSION

En guise de conclusion revenons sur ce qui constitue la première partie du titre donné à ces quelques réflexions : "Une forme d'éducation globale". Très brièvement, il ressort clairement de tout ce qui vient d'être dit qu'une éducation interculturelle ne peut être qu'une éducation globale :

globale, parce qu'elle ne peut être enfermée dans les murs de l'institution scolaire ; elle se déroule dans tous les lieux où vit l'enfant ;

globale, parce qu'elle se construit, dans le temps, depuis le très jeune âge jusqu'à la mort, et déborde en amont et en aval le temps de scolarisation ;

globale, parce qu'elle concerne tous les élèves, toutes nationalités, religions, langues confondues, les français comme les enfants de migrants ;

globale, parce qu'elle touche à toutes les dimensions de l'enfant, l'élève, la personne, et le sujet social ;

globale, enfin, parce qu'elle s'investit dans tous les aspects de la vie de l'enfant.

Passer d'une éducation intra-culturelle à une éducation inter-culturelle représente donc un grand pas à franchir : réussissons-nous à nous doter des bottes de sept lieues dont nous aurons besoin ? L'avenir nous le dira.

## NOTES

- (1) Cette hétérogénéité a d'autres dimensions que la nationalité, cf infra.
- (2) Martine Abdallah-Preteille, "La Perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche inter-culturelle, *In Français dans le Monde*, Nov-Déc 1983, N° 18 pp. 40-44, Hachette/Larousse.
- (3) Définition du *Dictionnaire de Didactique des Langues*, GALISSON et COSTE, 1976, Paris, Hachette.
- (4) cf. dans cette perspective, la liste des diversités qui caractérisent la communauté des "migrants" dans un pays d'Europe dressée par Louis Porcher dans le rapport intermédiaire du Groupe de Projet "Éducation et Développement Culturel des Migrants", du C.D.C.C., doc DECS/EGT (83) 68, Sept. 1983 p. 3.
- (5) Cette restriction à l'éducation institutionnelle ne doit pas masquer le fait que la culture se construit dans bien d'autres lieux que l'école : une raison de plus de "décloisonner" l'école et d'établir des ponts entre l'expérience de vie scolaire et toutes les autres expériences, entre les "agents" scolaires et les autres, etc.
- (6) La différence entre ce qui se passe à l'école maternelle et ce qui se passe à l'école primaire est particulièrement sensible dans cette perspective.