

A paraître dans Caloz-Tschopp, M.-C., Chétail, V. & Dasen, P.R. (Eds.)
Mondialisation, migrations et droits de l'homme : Société, migration et refuge (titre provisoire).

Texte de travail. Ne pas citer sans consulter les auteurs.

Projet RUIG « Mondialisation et migrations », expertise dans le domaine de l'éducation

L'EDUCATION FACE A LA MONDIALISATION, AUX MIGRATIONS et AUX DROITS de l'HOMME

José Marín¹ & Pierre R. Dasen²
FPSE, Université de Genève

INTRODUCTION

Examiner l'éducation face aux migrations et face aux Droits de l'homme implique de situer l'éducation dans le macro-contexte historique et politique au niveau mondial, soit de tenir compte des multiples dimensions et interprétations de la mondialisation. Nous commençons donc par une réflexion sur la mondialisation, et les défis qu'elle pose à l'éducation, en particulier face à l'idéologie néo-libérale et face aux migrations. Nous écrivons ce chapitre à partir de l'anthropologie de l'éducation, et à partir d'une perspective interculturelle, qui sont nos disciplines de référence. On aurait pu traiter la même thématique du point de vue de l'économie de l'éducation (en examinant notamment les budgets accordés à l'éducation, et en particulier à l'éducation des migrants) ou de l'éducation comparée (en nous centrant sur les structures éducatives dans différents pays), mais tel n'est pas notre propos.

La mondialisation néolibérale n'est pas synonyme de libre commerce. Bien saisir cet énoncé nous permettra de comprendre les transformations sociales produites depuis une vingtaine d'années. Souvent nous identifions comme étant de l'ordre du modèle néolibéral ce qui, de fait, en constitue son corollaire, à savoir le désengagement de l'État. Ce processus historique signifie que les décisions les plus importantes échappent à la gestion des gouvernements prétendument démocratiques, mais sont prises en accord avec les intérêts des entreprises multinationales et des organismes internationaux, comme la Banque Mondiale (BM), le Fonds Monétaire International (FMI) et l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC). L'influence prépondérante de ces derniers sur les orientations que doit

¹ Jose.Marin@pse.unige.ch

² Pierre.dasen@pse.unige.ch

prendre le développement économique, social, culturel et éducatif de la planète doit être mieux connue. Les secteurs démocratiques et la société civile, dans leur ensemble, devraient en être partie prenante (Hallak, 1998 ; Stiglitz, 2002).

Nous avons besoin d'une vision globale de nos sociétés, pour mieux saisir les enjeux du processus global et historique dans lequel s'inscrit la mondialisation. Il faut comprendre les conséquences de la mondialisation dans notre vie quotidienne, dans notre travail et dans les secteurs importants tels que le social, la santé publique et l'éducation.

Une vision globale : mondialisation et domination culturelle

La tendance à universaliser les systèmes économiques, politiques, culturels, éducatifs et religieux fait suite à la colonisation de l'Amérique, de l'Afrique, de l'Asie et d'Océanie. L'occidentalisation du monde a commencé avec les croisades et s'est poursuivie avec les premières « découvertes » des autres continents par les explorateurs européens et en particulier les expéditions portugaises et espagnoles au XV^{ème} siècle (Latouche, 1989 ; Marín, 1994). L'évangélisation des « païens », la civilisation des « sauvages » et le mythe du développement et de la mondialisation économique et culturelle actuelle, ne sont que des périodes d'un même processus historique d'hégémonie, d'imposition de la vision du monde occidental, avec de constantes redéfinitions de "l'occidental" par rapport aux "autres".

La domination culturelle, avec des caractéristiques propres à chaque période, a été suivie par la mondialisation économique. Depuis la chute du Mur de Berlin en 1989 et l'éclatement de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS) en 1991, nous assistons à la fin du monde bipolaire et à l'imposition du modèle économique capitaliste à l'échelle mondiale. Ce processus s'accompagne de l'imposition d'une standardisation culturelle, appelée aussi "Macdonaldisation culturelle" (Adda, 1998 ; Cassen, 2000 ; Chomsky & Dietrich, 1998 ; Lempen, 1999 ; Ramonet, 2001a/b ; Schiller, 2000).

Les racines historiques de la mondialisation économique et culturelle actuelle se trouvent dans l'ethnocentrisme occidental. La vision du monde et le modèle occidental de société sont présentés, dans le contexte de la domination coloniale et post-coloniale, comme un modèle universel à suivre. Les puissances coloniales ont eu besoin de légitimer l'imposition de leurs systèmes aux peuples indigènes. Ce processus a impliqué la construction d'un imaginaire qui permet de fabriquer de toutes pièces l'infériorité de ses victimes, mécanisme idéologique qui sert à justifier toutes sortes d'injustices. Dénigrer l'opprimé sera la règle fondamentale dans une échelle de valeurs qui appartient à la culture dominante, structurée à partir de l'imposition de

l'universalité de sa civilisation considérée comme la seule et unique base pour imaginer aussi un modèle unique de société, d'économie, de politique et de culture.

L'évangélisation, en tant que première période de l'imposition de l'ethnocentrisme européen, commence au XV^{ème} siècle dans le contexte américain et se poursuit encore de nos jours. La civilisation des indigènes constitue la deuxième période de ce processus qui commence à la fin du XVIII^{ème} siècle. Les indigènes deviennent des sauvages à civiliser, le rituel sera l'alphabétisation en langues coloniales qui sont les langues dominantes, et l'école deviendra l'instrument de la domination coloniale par excellence car elle permet l'imposition des cultures et des langues officielles. L'école joue un rôle fondamental dans la négation des identités culturelles. La seule "intégration" possible proposée aux peuples indigènes à travers l'école, est l'acceptation de la langue et de la culture dominantes officielles au détriment de la diversité culturelle et linguistique réelle.

Un aspect important de l'ethnocentrisme européen est le mythe de la modernité (liberté, justice et vision laïque du monde). Comme l'affirme Touraine (1993), l'occident a longtemps cru que la modernité était le triomphe de la raison, et la destruction des traditions, des croyances et des appartenances. La modernité va imprégner l'histoire européenne de la révolution industrielle, avec la constitution de l'Etat-Nation, comme modèle politique d'Etat. Cette conception de l'Etat prône la défense d'une Nation mythique, qui suppose un peuple avec une histoire, une langue et une culture homogène. L'Etat-Nation, en tant que modèle politique, finit en réalité par nier la diversité culturelle et linguistique réelle qui caractérise les différents peuples habitant les territoires déclarés par les nouveaux Etats. C'est dans la prétention d'homogénéiser les populations d'une manière autoritaire, que se trouvent les racines des problèmes contemporains, des conflits ethniques et religieux non résolus qui déchirent l'Amérique, l'Afrique, l'Asie et l'Europe de nos jours.

Si le modèle de l'Etat-Nation est en train de perdre sa pertinence sous l'impact de la mondialisation et du « moins d'Etat » prôné par l'idéologie néo-libérale et en particulier par les institutions de Bretton-Woods, il n'en reste pas moins que les Etats, même affaiblis, continuent à imposer soit des politiques d'assimilation soit d'exclusion. A ne prendre que l'exemple de la Suisse, dont le fédéralisme ne correspond pas au schéma de l'Etat-Nation type, on voit bien que ce n'est que la diversité linguistique interne qui est respectée, et non pas la diversité qu'on pourrait appeler externe, celle apportée par les migrants.

La modernité dans le sens européen et nord-américain a été considérée comme la voie pour atteindre la liberté, la justice et le droit dans une société plus démocratique. Dans les contextes issus de la domination coloniale, la modernité devient une réalité non accomplie. A la fin du XIX^{ème} siècle, la

modernisation se limite à une proposition idéologique pour légitimer l'expansion du capitalisme comme la réalisation du mythe du progrès (Marín, 1994). Ce mythe va créer des oppositions fallacieuses entre le moderne et les acquis des cultures traditionnelles et entre la culture écrite et la culture orale. Les ravages provoqués par le mythe du progrès n'ont pas épargné non plus les pays industrialisés qui ont été à son origine (Amin & Houtart, 2000 ; Lempen, 1999 ; Marín, 1994 ; Montoya, 1992 ; Quijano, 1988 ; Touraine, 1993).

Des énoncés comme le mythe du progrès, du développement, de la croissance économique indéterminée, de la nouvelle économie et de la mondialisation sont confrontés aux défis posés par la problématique de l'écologie. Dans la conception occidentale, la dimension écologique était absente, ce qui explique le clivage auquel nous sommes confrontés aujourd'hui, issu du divorce entre l'économie et la nature. Actuellement, nous sommes obligés de tenir compte de la dimension écologique dans toutes les sphères de la pensée et de l'activité humaine (Costa, 2000 ; Ki-Zerbo, 1992; Marín, 2000 ; Narby, 1995). La vision occidentale du monde est basée surtout sur la dimension du temps rationnel et en conséquence, se calque sur la productivité et la rentabilité, sans tenir compte de l'espace -- fondamental dans les cultures traditionnelles -- où la nature (l'environnement) occupe une place prépondérante dans la vision du monde.

L'école a véhiculé aussi l'imposition de toute cette conception occidentale qui a privilégié la culture écrite au détriment de la culture orale et des savoirs de la culture traditionnelle, et a fini par sacrifier un énorme patrimoine culturel collectif. Le savoir officiel institutionnalisé par la culture dominante ne comprend qu'un petit territoire du savoir réel. Toutes les richesses des savoirs de la vie quotidienne qui font partie de l'éducation traditionnelle ont été exclues par les institutions de la culture officielle imposée par l'occident (Dasen, 2000b, 2004).

Autrefois la modernisation et aujourd'hui la mondialisation, proposent un "modèle de culture unique", derrière lequel tous les peuples doivent s'aligner, sans aucun respect de la diversité culturelle. Dans cette perspective, les peuples indigènes et les autres cultures sont considérés comme arriérés et constituant un obstacle à la mondialisation du capitalisme. Bien entendu, l'ethnocentrisme n'est pas uniquement occidental, il appartient à l'histoire des peuples de l'humanité : Tous les peuples se centrent sur leurs propres cultures pour s'affirmer envers les autres (Camilleri, 1993). Mais l'ethnocentrisme européen, au cours de l'histoire, a créé des implicites pour légitimer l'entreprise coloniale et post-coloniale. Un de ces implicites, encore présent aujourd'hui et continuant d'exercer une influence, est celui de l'universalité de la culture occidentale. C'est à partir de cet implicite que l'on trouve la tendance à inférioriser le savoir, la vision du monde, la conception et le mode de vie des autres cultures. Celui-ci véhicule certaines "vérités"

conçues sur la base d'un seul et unique modèle de société ; il induit que c'est aux "autres" de rattraper "leur retard" par rapport à la société occidentale. Cette conception appartient à l'évolutionnisme culturel et fait de la culture une entité résistant au changement et autonome dans ses déterminations et par conséquent, indécomposable et irréductible à autre chose qu'elle-même. Elle est illustrée par les propos du politologue Samuel Huntington (1997), lequel attribue "à la culture chrétienne des dispositions à la démocratie qui, en retour, rendent cette dernière difficilement compatible avec les autres civilisations (confucianistes, musulmans)" (cité par Journet, 2000, pp. 24-25).

Le monde est fait d'une grande complexité et il est imprégné d'une diversité écologique et culturelle qui dépasse largement toute prétention réductionniste cherchant à imposer des vérités universelles. Nous devons imaginer une société plurielle capable de gérer l'égalité dans la diversité, ouverte et tolérante aux pluralités que nous offrent les sociétés multiculturelles et qui débordent les frontières culturelles et les anciennes frontières sociales, en prenant conscience de la mobilité humaine et des migrations prises comme un élément de fait, depuis le début de l'humanité et jusqu'à aujourd'hui.

Une des grandes clés des mutations actuelles se trouve dans l'éducation. Nous devons apprendre à trouver dans l'échange et le dialogue interculturel les réponses aux défis contemporains qui signent l'éternel apprentissage de la vie, loin des schémas et des solutions simples.

En résumé, l'imposition des implicites associés à "l'universalité" de la civilisation et de la culture occidentale, véhiculés par les églises, écoles et médias de la culture dominante, s'inscrit dans la logique d'exclusion de la diversité culturelle. Elle est conçue comme un instrument d'homogénéisation et de standardisation culturelle, comme un modèle unique de société. Or la mondialisation économique se trouve dans l'impasse face à des défis écologiques et éthiques auxquels, étant en manque d'un projet de société valable, elle est incapable de répondre.

Le développement des moyens de transport et l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et des communications ont permis un essor incroyable des échanges commerciaux internationaux qui ont ouvert la voie à la mondialisation de l'économie (Amin & Houtard, 2000 ; CSQ, 2002 ; Latouche, 1989 ; Lempen, 1999 ; Marin, 2004 sous presse ; Ramonet, 1997). Dans cette perspective, si le processus de mondialisation semble s'inscrire dans une suite cohérente du développement historique des sociétés, la mondialisation néolibérale est-elle inéluctable ? Pour répondre à cette question il faut tenter de cerner toutes les dimensions de ce processus, et en particulier le rôle joué par l'éducation. Avant de tenter quelques éléments de réponse, examinons rapidement la problématique particulière aux migrations.

Education et migrations

L'histoire de l'humanité se traduit par l'histoire des migrations. Depuis ses origines probablement africaines, *homo sapiens* n'a pas cessé de se répandre sur toute la planète, que ce soit sur terre ou sur mer. Les migrations sont donc loin de constituer un phénomène nouveau. Dans le passé lointain, les déplacements de population se faisaient peut-être plus lentement, mais n'étaient pas moins nombreux. Mais sans doute il y a-t-il eu accélération à partir du XV^{ème} siècle, en tout cas si on se place d'un point de vue européen.

Entre 1850 et 1930, l'Europe a vu partir quelque 53 millions de ces habitants, soit l'équivalent de 1/8 de sa population qui a traversé l'Atlantique vers l'Amérique, du Canada jusqu'au Chili, territoire de l'utopie européenne, sans parler de l'Australie, de l'Afrique du Sud, et des autres colonies en Afrique et en Asie. Jusqu'en 1895, ce sont une majorité de Britanniques, d'Irlandais et d'Allemands qui ont pris le bateau, tandis qu'à partir de 1895, ce sera le tour des Européens du sud et de l'est (Nicoulin, 1998). On connaît par ailleurs l'histoire des diasporas au cours de ces derniers siècles, le cas des chinois, des arméniens, des juifs, des italiens, espagnols et portugais, et plus récemment celle des afghans, indiens, pakistanais et philippins.

Dans l'histoire récente, la révolution industrielle a favorisé un développement régional inégal, et les migrations se confondent largement avec l'exode rural, d'abord en Europe puis plus récemment dans le reste du monde. A mesure que les grands bassins industriels se développent, soutenus par d'importants mouvements de capitaux, les concentrations industrielles vont entraîner des migrations massives. Une autre partie de l'exode européen s'explique par des épiphyties d'une exceptionnelle gravité (maladie de la pomme de terre en Irlande, 1845-1848 ; phylloxera en France et en Suisse, 1875-1887), elles-mêmes d'ailleurs liées aux migrations (Nicoulin, 1998).

L'inversion du phénomène, d'une émigration à une immigration vers l'Europe, est un phénomène relativement récent. Avec la forte proportion d'ouvriers étrangers d'origines diverses qui arrivent dans les bassins industriels, on assiste à la naissance d'une société multiculturelle.

L'émigration des populations semi-rurales des régions les plus pauvres est encouragée par des évolutions socio-économiques globales, comme le progrès des moyens de transport et de communication : de 1871 à 1913, le nombre de passagers transportés par les chemins de fer européens est multiplié par 6 ; le nombre de télégrammes émis, par 7.5. De 1860 à 1880, le coût d'un aller simple Liverpool-New York baisse de moitié (Leboutte, 2002). Dans ce sens, les migrations internationales du travail résultent directement du développement inégal du monde. Il faut noter que

l'émigration est souvent compensée par une immigration de substitution provenant de régions encore moins développées. Enfin, l'émigration outre-mer ne peut prendre un caractère de masse qu'à partir du moment où les flux de capitaux de l'ère impérialiste permettent d'y développer des réseaux de transports adéquats, condition du développement de l'emploi salarié et de la valorisation des exploitations agricoles.

L'internationalisation des migrations de main-d'œuvre encourage des initiatives en faveur d'une législation sociale internationale. Les conférences de Berlin (1890) et de Bruxelles (1897) débouchent sur la création en 1900 de l'Association internationale pour la législation du travail, à Paris, qui instituera, à la veille de la première guerre mondiale, le Bureau International du Travail à Genève. A la fin du XIX^{ème} siècle, le juriste Louis Olivi et le sociologue belge Ernest Mahaim défendent l'idée que les droits des immigrants doivent être protégés par des dispositions internationales (Leboutte, 2002).

Si on distingue souvent la migration économique et la migration des exilés politiques, le phénomène migratoire, au-delà de ce réductionnisme théorique, est une réalité très complexe. La diversité des statuts accordés aux immigrés tend à influencer sur leurs possibilités sociales et éducatives et à les rendre plus ou moins fragiles et vulnérables. Par ailleurs, les migrants constituent pour le patronat dans les pays riches un avantage économique évident. Les immigrés peuvent être moins payés que les autochtones, ils sont plus vulnérables, ils peuvent moins se défendre et ont moins de droits. Même ceux dont on parle le moins, les saisonniers et les clandestins, ont une fonction régulatrice sur les cycles saisonniers ; ils sont, en quelque sorte, un palliatif à la rigidité du marché du travail.

Malgré les efforts du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), la gestion, au niveau mondial, des millions de réfugiés, qui se trouvent en majeure partie dans les pays pauvres, est une véritable catastrophe humanitaire. Selon le Comité américain pour les réfugiés (USCR, 2004), plus de sept millions de réfugiés à travers le monde sont privés de droits essentiels reconnus par l'ONU, en particulier la liberté de mouvement et le droit au travail. Les deux tiers des quelque 12 millions de réfugiés répertoriés à travers le monde languissent dans des camps isolés situés dans des zones reculées, désertiques et/ou frontalières. Certains n'ont aucun accès à l'enseignement.

Gregory Chen, un des responsables de l'USCR, affirme que « nous avons constaté que de plus en plus de réfugiés passent des périodes de plus en plus longues dans de telles situations, au point qu'il y a actuellement plus de sept millions de réfugiés qui sont internés depuis dix ans ou plus ». Et Merryll Smith, le coordonnateur de l'étude, a déclaré : « Condamner des gens qui fuient les persécutions à passer la plus grande partie de leur vie confinés (dans un camp) est inutile, c'est du gaspillage. C'est hypocrite,

contre productif et moralement inacceptable » (Courrier, 25 mai 2004, p. 10 ; USRC, 2004).

Par ailleurs, profitant de populations économiquement vulnérables, des femmes et des enfants en particulier, nous assistons à l'essor du trafic mondial des personnes à des fins d'exploitation sexuelle, de travail forcé, d'esclavage moderne ou des pratiques analogues. Comment sensibiliser les pouvoirs publics en vue de lutter contre ces trafics et de mettre en place des mesures visant la protection des victimes? L'indivisibilité de droits de l'homme n'oblige-t-elle pas à élaborer un statut spécifique aux réfugiés en matière de droits économiques et sociaux ? Comment peut-on contribuer à développer une politique plus juste à l'égard des migrants, tant dans les pays industrialisés que dans les pays qui sont marginalisés par la mondialisation économique et financière ?

Dans les pays riches, l'immigration est de plus en plus perçue comme une menace : Les gens s'imaginent que des millions de pauvres venus du monde entier vont déferler chez eux. En guise de réponse, les autorités renforcent de plus en plus les contrôles aux frontières. La question de l'immigration crée alors une atmosphère conflictuelle qui est utilisée par les partis politiques populistes et de l'extrême droite, qui font du racisme une idéologie de masses (Weviorka, 1997).

Le Conseil de l'Europe (2001, p.5) note que l'OCDE voit dans l'éducation des migrants un enjeu important pour maintenir la paix sociale :

Afin d'assurer que les migrants représentent un atout pour la société et une composante intégrale de son capital humain, des politiques d'intégration devraient être mises en place avec l'objectif d'améliorer la cohésion sociale et la participation. Au niveau juridique, des réformes sont nécessaires pour clarifier le statut des travailleurs immigrants ainsi que pour faciliter leur accès à l'éducation, aux avantages de l'Etat social et à la réunification familiale.

De son côté, l'Union interparlementaire (2005) relève, selon des données de la Banque Mondiale, le rôle économique important que jouent les envois de fonds dans les pays d'origine des migrants. Mais elle s'inquiète de l'« exode des cerveaux » qui est lié à cet envoi de fonds. « Depuis le début des années 1990, la migration de travailleurs qualifiés et hautement qualifiés s'est fortement renforcée. ... Depuis quelques années, l'expression « exode des capacités » est en vogue, au fur et à mesure que des pays se vident de leur force de travail utile, toutes qualifications confondues » (p.7)

Dans les pays nantis, la mondialisation se traduit par la fragmentation, en opérant une division entre intégrés et exclus, une exclusion sociale qui concerne aussi bien les « locaux » que les « immigrants ». Non seulement les groupes les plus défavorisés sont marginalisés, mais la mondialisation est

aussi est en train de précariser les couches moyennes de la société. Tout cela est susceptible d'alimenter les tensions et les manifestations du racisme, de la discrimination, de la xénophobie, et toutes les formes d'intolérance, y compris religieuse, l'anti-sémitisme et l'anti-islamisme.

Pour ce qui est du pluralisme culturel, au sein des Etats-Nations, nombreux sont les exemples démontrant que, pour certains catégories de la population, la jouissance de droits, tels que le droit à l'éducation, au travail, au logement, le droit à un niveau de vie suffisant, ne sont possibles qu'au prix de l'abandon progressif de leur identité culturelle et, tout particulièrement, de leur langue et de leur mode de vie (Marin, 2000, 2001).

L'éducation et l'idéologie néolibérale

« Une pensée n'a aucune valeur si elle n'entre pas sur le marché »
Milton Friedman (Cité par Longo, 2001 : p.74)

« Le savoir et la connaissance ont longtemps été considérés comme des biens avant tout culturels. Ils sont devenus aujourd'hui aussi des biens économiques, qui augmentent *la compétitivité individuelle sur le marché*. J'ajoute que le savoir, lui, s'est éminemment étendu et qu'il nécessite de plus en plus une logistique d'élaboration et de transmission importante, devenue chère. L'État ne peut plus être le pourvoyeur unique de ce savoir. »
Francis Waldvogel, Président des Ecoles Polytechniques de Suisse (Tribune de Genève, 18.03.04, p. 9)

Deux questions essentielles se posent :

- Quels sont les résultats de l'application des politiques néolibérales dans le domaine éducatif? Comment ont-elles transformé les systèmes éducatifs?
- Quels sont les nouveaux systèmes de valeurs véhiculés par l'école?

Les réponses à ces questions nous aideront à imaginer diverses options pour pouvoir contrer les clivages et mutations provoqués par l'influence pernicieuse du néolibéralisme dans le milieu éducatif. Les priorités pour repenser un projet de société viable sont l'urgence de respecter la biodiversité et la diversité culturelle, les diverses visions du monde et les différentes croyances religieuses. La situation actuelle est caractérisée par la non-reconnaissance par le gouvernement des Etats-Unis des accords de Rio (1992) et de Kyoto (2000) sur la protection du climat et sur la biodiversité. Dans le domaine du respect de la diversité culturelle et du respect pour les diverses visions du monde et différentes croyances religieuses, la réponse

des conseillers de l'hégémonie américaine est « Le choc des civilisations » (Huntington, 1997). Avec l'hégémonie des Etats-Unis et dans le contexte d'une peur du terrorisme savamment entretenue, nous assistons, y compris en Europe, au retour d'un ethnocentrisme, d'un nationalisme, d'un fondamentalisme et d'un racisme, qui émergent comme une idéologie des masses. Nous sommes confrontés à une intolérance que nous croyions dépassée.

La pensée néolibérale prend appui sur la suprématie des facteurs économiques comme étant garants de l'amélioration des conditions de vie, de formation et de travail de l'ensemble des populations du globe. Dans cette logique de la libre concurrence et de libre marché, l'augmentation constante des biens et services produits serait la garantie de l'accroissement des richesses. Mais si la libération des marchés est présentée comme synonyme d'une augmentation de la richesse, elle est loin d'être synonyme d'un partage plus équitable. En fait, dans le modèle néolibéral, *plus la richesse augmente, moins elle est partagée*. L'individu est perçu d'abord et avant tout comme un consommateur, jouissant du libre arbitre de ses choix, responsable de la satisfaction de ses intérêts (Marcuse, 1999 ; Rochefort, 1995). Le néolibéralisme impose *l'individualisme* comme paradigme essentiel, synonyme de *compétitivité, rentabilité et efficacité*, y compris dans la réussite éducative.

Il faut donc réfléchir à l'importance de l'éducation, comme source de revitalisation de la diffusion des systèmes de valeurs, de la solidarité, du partage et, en particulier, en tant que véhicule de diffusion de la dimension sociale et affective dans des projets collectifs qui nous permettent d'imaginer une société viable. Au cours de l'histoire, différents courants de pensée collectiviste ont émergé, mettant l'accent sur le bien être collectif, les domaines du social, de la santé et de l'éducation publique, alors que le paradigme néolibéral soutient la primauté de l'économique sur le politique dans la poursuite de la satisfaction de l'intérêt individuel au détriment de la communauté et du citoyen. C'est dans *la transmission des systèmes de valeurs* (égalité, justice, solidarité) que l'éducation sous toutes ses formes peut devenir l'espace utile pour repenser la société. Il est aussi question de voir comment *la pensée unique*, qui présente la mondialisation néolibérale comme la seule solution, est en désaccord avec la réalité des faits dans plusieurs domaines.

Mais pour le moment, l'éducation, dans la majorité des situations, ne prend pas ce chemin. Partout sur la planète, la déréglementation et la privatisation, en tout ou en partie, des secteurs clés de l'économie, ainsi que des services publics, du social, de la santé et même de l'eau potable, deviennent la règle, encouragées par un sous-financement public. Il en va de même pour l'éducation. Paradoxalement, c'est surtout dans les pays appelés « en voie de développement », que ce modèle de libéralisation des marchés

est appliqué. La privatisation fait des avances inquiétantes, profitant de la situation politique et économique dans ces pays ; l'aide internationale se monnaie au profit des promoteurs de la mondialisation néolibérale, quitte à conduire ces pays à la faillite. Le cas du drame annoncé de l'Argentine est éloquent à ce sujet (Lewkowicz, 2002 ; Stiglitz, 2002).

C'est dans ce contexte que l'on peut mieux comprendre le sens des traités dits de libre-échange : ils n'ont rien à voir avec le libre commerce. Il s'agit plutôt de libérer tous les secteurs publics des contraintes compliquant leur marchandisation. Le secteur de l'éducation qui, hier encore, était vu par les gouvernements comme un facteur essentiel du développement des sociétés et un droit pour les populations, devient une marchandise. Ce changement de paradigme est en voie de compromettre l'accès à l'éducation pour toutes et pour tous, car c'est pour le secteur privé que l'éducation est devenue un investissement. C'est là le sens de la libération des marchés et la voie recherchée par les négociations des traités de libre échange. A ceci s'ajoutent les effets sur les services sociaux, la santé publique, les droits syndicaux, les droits des femmes et des enfants, et la perte de toute perspective historique.

L'idéologie néolibérale concernant l'éducation s'oppose au principe de l'État éducateur ou de toute philosophie politique donnant à l'État un rôle prioritaire dans l'éducation publique. La tendance est de privatiser l'éducation pour réduire les dépenses du domaine public. L'éducation dans cette perspective devient une marchandise qui peut être gérée par le marché, comme les domaines de la santé et le social. La mise en pratique de cette pensée est une réalité dans la plupart des pays du monde où l'idéologie néolibérale s'est imposée.

Reprenons la présentation de Longo (2001, pp. 25-41) des différentes conceptions philosophiques du libéralisme et néolibéralisme en rapport à l'éducation. Condorcet, représentant du libéralisme dans le projet de la Constitution qu'il présente en 1793, proclame le droit des citoyens à l'instruction. L'égalité restera formelle tant que subsistera entre les hommes l'inégalité de savoir(s). L'éducation publique est à la base de la construction d'une démocratie. Condorcet écrit : « L'éducation est un moyen d'exercer les droits, d'établir entre les citoyens une égalité de fait et de rendre réelle l'égalité politique. Sur une base laïque... le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes la législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger » (cité par Longo, 2001, p. 28).

Pour Jules Ferry, la connaissance est toujours subordonnée à la morale. L'éducation consiste à acquérir un corps de disciplines que l'État a considéré comme prioritaire et qui permettent l'adhésion de tous aux valeurs de la République. Ce qui a intéressé Ferry, c'est le développement de l'État-nation; et l'instruction publique est le moyen privilégié pour sa construction (Longo, 2001). A l'opposé, pour un mentor du néolibéralisme comme Karl

Popper, l'État ne doit pas intervenir dans l'éducation publique car il impose sa vérité, et empêche la critique. Au centre des intérêts de Popper est le développement d'un esprit critique dans la sphère privée. Pour Popper, non seulement l'État ne doit pas éduquer les citoyens, mais il ne doit pas non plus s'occuper de la formation de la classe dirigeante.

Pour A. F. Von Hayek, le fondateur de la Société de Mont Pèlerin en 1947, l'État doit veiller à l'ordre. Cet État gardien a une fonction de supervision et de garantie d'efficacité du système sans posséder de finalités politiques, sociales et culturelles. L'État ne doit pas intervenir dans l'éducation, il peut par contre aider les familles pauvres pour que tout le monde ait droit à une éducation de base. L'État garantit seulement le financement de l'éducation de base par un système de bons ; ainsi les parents sont libres d'inscrire leur enfant à l'école privée de leur choix. L'éducation supérieure est payante mais peut être obtenue comme un crédit, comme un investissement (Longo, 2001, pp. 41-65).

Ainsi, l'idéologie néolibérale réduit l'éducation à une marchandise de plus dans le grand supermarché de la mondialisation. Le cas du Chili, étudié par Longo (2001, pp. 352-356) et celui de l'Amérique latine plus généralement, présenté par Torres (2003), sont de très bons exemples pour expliquer les conditions dans lesquels se réalise l'application de l'idéologie néolibérale dans le domaine de l'éducation. On peut les résumer de la façon suivante :

- Le savoir et le savoir-faire deviennent des biens que l'on achète et que l'on vend.
- Refus de l'idée d'une société en tant que lieu de partage des savoirs et lieu de construction de choix politiques.
- L'éducation et l'instruction ne sont pas des droits des citoyens, et il appartient aux familles, organismes naturels par excellence, de les distribuer entre ses différents membres.
- L'instruction supérieure devient un investissement des familles (privatisation de l'éducation et affaiblissement du rôle de l'école publique réduite à n'apporter qu'une instruction minimale de base).
- Crise identitaire des enseignants dans leur rôle de transmetteurs de savoirs.
- L'individualisme est le paradigme de référence qui remplace l'esprit de solidarité et le partage. Il se traduit par la réussite individuelle, le pragmatisme, l'utilitarisme, l'efficacité et la rentabilité.

L'idéologie néolibérale diffuse un modèle de culture centré sur la consommation individuelle et sur celle des familles. Ce modèle est présenté comme l'idéal d'une culture désengagée à l'opposé de la culture critique et

politisée. En effet, la culture de la consommation se présente en opposition à la culture en tant que rencontre des citoyens, en tant que moyen de construction de la société civile et politique (Longo, 2001, p. 353).

Malgré ces implications, le néolibéralisme comme idéologie dans la restructuration des programmes éducatifs se heurte à une importante résistance politique de la part des secteurs de la société civile opposés au concept de l'éducation comme marchandise gérée par le marché et heurtés par la perversion des systèmes de valeurs qui défendent le partage, la solidarité, l'égalité, le respect et la justice sociale, comme conditions de base de la dignité humaine. Pour ces contestataires, l'éducation constitue un droit inaliénable.

Le discours international sur l'éducation : l'angélisme et les réalités

Si on parcourt les nombreux documents produits par différentes organisations internationales sur l'éducation, on constate que toutes partagent une égale confiance dans les bienfaits de l'éducation, et la nécessité de considérer l'éducation comme un droit fondamental et universel.

Cette vision angélique des bienfaits de l'éducation est illustrée par le discours tenu par Laura Bush, première dame des Etats-Unis, invitée de marque du Forum de l'OCDE (2002), lequel portait sur quatre grands enjeux : sécurité, équité, éducation et croissance. Dans son discours, Mme Bush a souligné que ces enjeux étaient tous d'importance majeure, l'éducation étant le fondement des trois autres :

« Nous devons d'abord et avant tout enseigner à tous les enfants du monde le respect de leur propre vie comme celle des autres. Tout parent, enseignant ou dirigeant a le devoir de condamner l'horrible tragédie qui pousse des enfants à sacrifier leur vie et pour en tuer d'autres.

L'éducation peut aider les enfants à envisager un mode sans haine et désespoir. L'éducation fait grandir le respect de soi et des autres, elle suscite une compréhension et une tolérance plus grande. Elle invite à plus d'équité car elle dote nos enfants des outils dont ils auront besoin pour réussir dans l'économie mondialisée d'aujourd'hui. Et l'éducation nourrit aussi la croissance puisqu'elle stimule la créativité individuelle et forme la main d'oeuvre qualifiée indispensable à la croissance et au développement.

Malheureusement il faut bien constater que les bonnes intentions affirmées dans la rhétorique utilisée par les organismes internationaux ne se réalisent guère dans la réalité. Alors que la *First Lady* fait de belles déclarations au niveau international sur les bienfaits de l'éducation, l'administration dirigée par

son mari propose de diminuer en 2007 le budget de l'éducation aux Etats-Unis de 28% (et la santé de 30%), mais d'augmenter le budget de la défense de 6,9% et la sécurité intérieure de 8% ! (Le Temps, 8/2/2006)

Les décalages entre discours et la réalité ont été bien relevés lors de la 46^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation, tenue à Genève sous les auspices du BIE/UNESCO en 2001 (UNESCO, 2003). Dans l'introduction, ce rapport rappelle une série de paradoxes, en commençant par le fait que « jamais auparavant l'humanité n'avait réussi à offrir à un si grand nombre de ses membres autant d'éducation. Cependant, jamais auparavant ses membres n'avaient tué intentionnellement un si grand nombre de leurs pairs » (p.13). Suivent six « paradoxes de la mondialisation » (pp.15-17) qui résument parfaitement les problèmes que nous avons évoqués plus haut, et le constat suivant :

Face à ces paradoxes (...) deux tentations se font jour. La première est celle de la toute-puissance. L'éducation, et elle seule, pourrait apporter la solution. Une éducation meilleure pour tous, et le monde est sauvé ! La seconde tentation est celle de l'impuissance. A cet égard, l'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble serait une prétention hypocrite. Comment enseigner le « *vivre ensemble* », par exemple, à ceux qui ont beaucoup plus que ce dont ils ont besoin, et à ceux qui n'ont pas assez pour survivre ? (Unesco, 2003, p.17)

Le BIE/UNESCO est le premier à reconnaître que la situation de l'éducation dans le monde est loin d'être idéale. Le même document (UNESCO, 2003, p. 25) rappelle les constats effectués lors du Forum Mondial de l'Education de Dakar en 2000 :

Sa conclusion principale a été que, malgré d'importants progrès dans de nombreux pays, des conditions inacceptables continuent à prévaloir de par le monde quant à la disponibilité, la qualité et l'équité des services éducatifs :

- 113 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement primaire ; 60% d'entre eux sont des filles ;
- 875 millions d'adultes restent analphabètes ; 65% d'entre eux sont des femmes ; une femme sur quatre et un homme sur sept ne sait ni lire ni écrire ;
- La discrimination de genre reste répandue dans les systèmes éducatifs ;
- Avec la primauté accordée à l'universalisation de l'enseignement primaire, la qualité de l'enseignement a été sacrifiée à la quantité et l'acquisition nécessaire de valeurs

et de compétences est loin de correspondre aux espoirs et aux besoins des individus et de la société ; (...)

- La pauvreté est la principale raison pour laquelle les objectifs éducatifs ne sont pas atteints : elle empêche la scolarisation, ce qui relance la spirale de la pauvreté.

La Commission Mondiale sur les Migrations Internationales (CMMI) (2005, p.3) relève l'écart important dans le niveau d'éducation entre pays riches et pauvres : « 58% de femmes et 68% d'hommes alphabétisés dans les pays à bas revenu, une alphabétisation quasi-totale dans les pays à fort revenu ; 76% d'inscrits à l'école primaire dans les pays à bas revenu, une scolarisation de la population presque totale dans les pays à fort revenu ». Cette disparité est présentée comme une des raisons qui contribuent à provoquer des migrations.

Repenser l'éducation dans une perspective de nouvelles priorités

Repenser le concept de l'éducation dans le contexte de la mondialisation devient donc une urgence. Les questions suivantes se posent :

- De quelle éducation avons-nous besoin aujourd'hui pour comprendre les rapports entre le local et le global?
- Comment associer l'éducation locale (régionale et nationale) aux réalités que nous impose la mondialisation ?
- Quelle éducation peut répondre aux défis éthiques, écologiques actuels ?
- Quelle éducation pour comprendre les mutations et clivages socio-économiques et culturels ?
- Quelle éducation pour participer à la société multiculturelle au niveau planétaire ?
- Quelle est la place de la perspective interculturelle dans un projet d'éducation appropriée au processus de la mondialisation ?

La mondialisation dans ces différentes étapes implique la diffusion de modèles urbains et de programmes sociaux et politiques, de croyances religieuses, de modes de vivre et de cohabitation, de communication et d'éducation qui se sont implantés dans un processus de confrontation entre le local et le global. La mondialisation, qui pourrait être d'une certaine manière un vecteur d'enrichissement par l'échange des cultures, des idées et des savoirs, tend plutôt à niveler les cultures sur un modèle uniforme (Marin, 2004).

Quels mécanismes peut-on envisager pour défendre les droits culturels ? Comment réconcilier la tension entre la réalisation des droits économiques et sociaux et la préservation de droits culturels, dont celui de conserver sa propre culture, le droit à une éducation appropriée, à la

préservation des langues et cultures, en tant que patrimoine culturel de l'humanité ? Il serait également intéressant d'analyser plus spécifiquement le droit de la propriété intellectuelle. Les lois sur les brevets prêtent peu d'attention aux connaissances de populations autochtones et indigènes, ce qui rend celles-ci vulnérables aux revendications exprimées par les grandes entreprises multinationales. L'accord de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) sur le droit de propriété intellectuelle est particulièrement dangereux à cet égard, en dépit des dispositions de la convention sur la diversité biologique (OMPI, 2000 ; UNESCO, 2000a).

Pourquoi le droit à l'éducation est-il prioritaire ?

La mondialisation économique, en accroissant l'importance dans le domaine économique et social de nouveaux acteurs, tels que les institutions financières et commerciales internationales et les sociétés transnationales, réduit la marge d'action des États qui restent les responsables de la protection légale du droit fondamental à l'éducation. Les États se sont laissés trop souvent imposer les intérêts des acteurs externes, en acceptant des politiques comme celles de la Banque Mondiale et du Fond Monétaire International, qui le plus souvent se révèlent contraires aux droits socio-économiques et culturels (UNESCO, 2000a, 2000b).

Face à ces défis, l'éducation représente une des principales voies de réponse aux problèmes posés par la mondialisation. L'éducation en tant que facteur de recomposition sociale et de transmission des systèmes de valeurs, va devoir prendre des formes nouvelles et variées. L'éducation reste et sera demain plus que jamais, le véhicule qui permettra aux individus et aux sociétés de maîtriser leur destin, de leur donner un sens. Il est évident que tout cela dépend des ressources allouées aux politiques éducatives et, par voie de conséquence, de la volonté politique des États de mobiliser les ressources nécessaires. C'est cette volonté politique qui est donc décisive.

Nous pensons que l'éducation demeure le moyen par excellence de recréer des systèmes de valeurs génératrices de nouvelles références qui nous permette de récupérer pleinement la dimension de la dignité humaine. C'est à l'éducation qu'il revient de redéfinir les prémisses nécessaires à la construction d'une société viable, à même de répondre aux défis contemporains.

Une perspective interculturelle dans le contexte de la mondialisation

« L'Interculturel est l'effort pour créer un type de lien social et de philosophie politique susceptible de concilier la mondialisation avec le besoin de

communautés à taille humaine. La société interculturelle (ou l'interculturel tout court) est une manière de concilier l'universel et le particulier, le global et le local. Pour le moment il n'y a pas de modèle : aucune société n'a réalisé une vraie société interculturelle » (Verbunt, 2002, p. 10).

La pratique de l'interculturel au delà d'un énoncé théorique ou méthodologique constitue une pratique existentielle de décentration culturelle, un travail sur soi-même, pour mieux pouvoir travailler avec les autres, entre la fenêtre et le miroir, entre le monde intérieur et le monde extérieur, qui nous permette de nous reconnaître et de partager nos connaissances et notre richesse culturelle avec les autres, dans un processus dynamique. La réflexion sur une perspective interculturelle doit, à notre sens, être conçue comme une proposition d'inter-apprentissage, comme la possibilité d'un partage des savoirs dans un contexte de respect, d'égalité, de réciprocité, de solidarité, et dans une perspective de décloisonnement et de complémentarité, loin de toute catégorisation et hiérarchisation. Ces processus impliquent la reconnaissance mutuelle des valeurs, des références, des modes de vie, de visions du monde et de croyances religieuses. La perspective interculturelle est tout à fait contraire à tout ethnocentrisme, au nationalisme, au racisme, et au fondamentalisme quels qu'ils soient, du fait qu'ils compromettent le pluralisme culturel.

Les approches interculturelles dans l'éducation en Europe ont souvent pris la forme d'une pédagogie destinée aux seuls étrangers, la cantonnant dans une place marginale. Or il devient impératif de considérer la diversité socioculturelle et linguistique comme une finalité de l'éducation pour tous (Alleman-Ghionda, 2000 ; Marin, 2000 ; Pérez Galán & Dietz, 2000).

La notion d'« interculturel » en tant que paradigme serait-elle la solution idéale dans les domaines culturel et éducatif ? Pourquoi ce succès de l'interculturel ? Souci humanitaire ? Volonté politique ? Besoin d'une plus grande efficacité dans les échanges internationaux ? Recherche des alternatives permettant de gérer la multiculturalité et le pluralisme qui imprègne les sociétés aujourd'hui (Reszler, 1990; Semprini, 1997; Wieviorka, 1997) ? Il est évident que l'évolution de la société actuelle entraîne la multiplication des échanges. Migrations, commerce, communications et aussi conflits, sont le territoire de cette rencontre, d'échanges ou de confrontation des cultures. L'interculturel devrait favoriser un projet de société capable d'imaginer un partage et un dialogue de cultures permettant de mieux vivre ensemble (Affaya, 2000 ; Pérez Galán & Dietz, 2003 ; Verbunt, 2002 ; Weber, 2000).

Au début de ce millénaire, nous assistons à la fin des certitudes et à la mise en question d'une construction de savoirs limités à la rationalité et au positivisme des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles. L'interculturel constitue la possibilité de mettre en question *l'universalité des savoirs dominants*, et de faire accepter l'existence de savoirs au pluriel, notamment dans les domaines comme la philosophie, la médecine, la psychiatrie, la psychologie et l'éducation, entre autres. Ce respect de la diversité culturelle des savoirs, des croyances et des visions du monde doit être lié à celui de la biodiversité.

Avec la mondialisation, des traditions sont remises en question, alors que simultanément, nous assistons à un grand réveil des identités qui sont l'expression de confrontations entre la domination et les résistances, entre le global et le local. L'identité est le produit d'une construction affective du moi, fondée sur la reconnaissance et l'appartenance, dont nous avons tous besoin pour construire notre dignité, qui est indissociable du droit d'être respecté, reconnu, écouté par les autres. L'identité est multiple et diverse, selon nos appartenances et affinités. Elle se développe et change suivant un processus d'évolution individuelle dynamique, conditionnée par les différents contextes auxquels nous sommes confrontés au long de notre existence personnelle.

Un peu partout dans le monde, les revendications identitaires se font entendre face au rouleau compresseur de la *standardisation culturelle* qui émerge avec la mondialisation. Ces revendications identitaires sont associées aux histoires nationales ou ethniques diverses. La démocratie a atteint cette zone limite où le politique est dépassé par des dimensions culturelles et religieuses qui se chevauchent. La société doit faire face à de grands défis qu'il est urgent de relever si nous voulons éviter la fragmentation des communautés. En effet, il faut tenir compte du danger des dérives identitaires extrêmes, qui existent bel et bien, comme ce fut le cas de la purification ethnique dans l'ex- Yougoslavie.

La proposition d'une société interculturelle n'est pas encore une réalité comme alternative à la gestion de la multiculturalité qui imprègne la grande majorité des sociétés contemporaines. Dans les pays occidentaux, des initiatives sont prises, surtout dans le domaine éducatif, avec différentes dénominations : *multiculturel*, *transculturel*, *interculturel*, en rapport aux populations issues de l'immigration. En Amérique, du Canada au Chili, et en Océanie principalement, depuis les deux dernières décennies du XX^{ème} siècle, des initiatives ont été exprimées dans des programmes d'éducation bilingue et interculturelle destinés essentiellement aux peuples autochtones (Gasché, 2004 ; Marin, 2000, 2002a ; Teasdale, 1995, 2004). Ces initiatives sont limitées, marginalisées, au lieu d'être étendues à l'ensemble des sociétés, sur la planète entière, en l'absence d'une volonté politique qui puisse mettre en pratique la perspective interculturelle comme une réflexion

alternative pour imaginer un projet de société (Audiger & Bottani, 2002 ; Demorgon, 1998, 2000).

Verbunt (2002, p. 15) se pose la question : « Quel est l'avenir des cultures et des identités dans un monde où tout le monde communique, de façon pacifique ou conflictuelle, avec tout le monde ? L'avenir n'est pas à une culture unique : il est à l'interculturalité ». Cependant, pour que cette possibilité d'interculturalité exprimée dans un dialogue des cultures devienne une réalité, il faut des conditions de respect, d'égalité, de réciprocité et de partage. Le point de départ est la reconnaissance des appartenances diverses qui se trouvent à la base de toute construction de la dignité humaine. La démocratie et l'interculturel sont des paradigmes complémentaires qui convergent.

Ces affirmations peuvent paraître idéologiques, et donc contestables. En effet, le respect de la diversité impose aussi celui d'opinions politiques divergentes. Mais au-delà d'affirmations bienveillantes, une certaine conception des approches interculturelles cherche à les ancrer dans des démarches scientifiques, impliquant l'ensemble des sciences humaines et sociales de façon interdisciplinaire (Dasen, 1994, 2000a) Ainsi, les approches interculturelles, pour ne prendre que le cas de la psychologie interculturelle comparée, ont-elles donné lieu à des cadres théoriques (Dasen, 1998, 2003) qui permettent de tenir compte de la complexité des relations entre l'individu et les différents niveaux de contextes qui l'entourent, du plus micro (p.ex. la famille) jusqu'au plus macro (p.ex. les contextes socio-historiques, les cosmologies). Qu'il s'agisse du développement humain, de la transmission culturelle, des processus d'apprentissage, ou de divers processus psychologiques individuels ou sociaux, ces phénomènes peuvent être étudiés dans la complexité des contextes culturels, y compris ceux de la mondialisation (voir p.ex. Dasen, 1996). De la même façon, on peut étudier les processus éducatifs avec une orientation interculturelle (Dasen & Perregaux, 2000; Ogay, Leanza, Dasen, & Changkakoti, 2002), et se décentrer d'une perspective uniquement occidentale pour envisager l'éducation du point de vue des pays du Sud, autrement dit, d'un point de vue plus global (Akkari, 2000; Akkari & Dasen, 2004 ; Marin, 2004).

Approches interculturelles de l'éducation : les apports des équipes genevoises

Les chercheurs et enseignants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FaPSE) de l'Université de Genève ont joué un rôle non négligeable dans le développement des approches interculturelles, même s'ils ne sont bien entendu pas les seuls. Au vu de l'implantation du projet de recherche du RUIG à la FaPSE, nous nous permettons ici d'en retracer quelques aspects.

On distingue généralement deux courants dans les approches interculturelles, l'un comparatif et l'autre centré sur les interactions entre personnes ou groupes d'origines culturelles différentes (UNESCO, 1984), même si ces deux courants sont en fait complémentaires (Dasen, 2000a, 2001). L'approche comparative comporte l'étude d'un processus dans différentes cultures, souvent pour en dégager les aspects universels et ceux qui ne le sont pas ; cela permet une décentration par rapport à l'ethnocentrisme de toute discipline des sciences sociales qui se développerait dans un seul contexte culturel. En sciences de l'éducation, l'intérêt pour les réalités des pays du Sud en est un bon exemple.

Dans le domaine de la psychologie du développement, et plus particulièrement de l'épistémologie génétique de Jean Piaget, une approche interculturelle comparative a ainsi permis de faire la part de processus cognitifs universels et d'influences culturelles sur le choix des domaines qui sont particulièrement valorisés (Dasen, 1984, 1993; Dasen & Heron, 1981; Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1999). Ces recherches comparatives ont montré que les processus cognitifs de base, en particulier ceux découverts par Piaget au niveau de ce qu'il appelait opérations concrètes, sont partout les mêmes. Ceci est vrai au niveau des compétences, c.à.d. du potentiel pour que ces processus se construisent quand cela est nécessaire et utile. Ainsi, il y a réellement une universalité, dans l'ensemble du genre humain, du potentiel intellectuel. Cela peut paraître évident et banal, mais n'est pas à l'abri de certaines controverses (voir Segall et al., 1999, pour une discussion plus détaillée).

Les différences culturelles se marquent dans les domaines qui sont particulièrement valorisés. Ainsi, par exemple, les populations nomades qui se déplacent continuellement (en particulier les chasseurs-cueilleurs) favorisent plus particulièrement le domaine spatial, et cette valorisation se marque dans le développement rapide des concepts spatiaux chez l'enfant aussi bien que dans la richesse du vocabulaire spatial ou encore de la mythologie qui, sur l'exemple des Aborigènes d'Australie, peut aller jusqu'à fournir une sorte de carte mentale du territoire.

Récemment, suite aux travaux de linguistique comparée de Levinson (2003), nous avons mis en évidence, par une série d'études en Indonésie, en Inde et au Népal, un aspect culturellement spécifique du fonctionnement cognitif spatial, et de son développement chez l'enfant, qui consiste à utiliser des références spatiales lointaines (géocentriques) pour localiser des objets dans l'espace proche (Mishra, Dasen, & Niraula, 2003; Wassmann & Dasen, 1998). L'utilisation d'un cadre de référence géocentrique n'existe pas dans les langues européennes et n'apparaît pas chez l'enfant occidental (Dasen & Wassmann, 2004), ce qui explique sans doute pourquoi la psychologie de l'enfant (presque entièrement enculturée dans le monde occidental) affirme

que tout développement de concepts de l'espace commence par des références au corps propre (dites égocentriques).

Quant à l'approche interculturelle interactionniste, elle est également représentée au sein de la FaPSE. Un exemple récent est l'étude des compétences ou dynamiques interculturelles entre Suisses romands et alémaniques (Ogay, 2000), l'observation de professionnels de la santé en interaction avec des patients migrants (Leanza, 2003), ou encore les entretiens de recherche que Marie-Claire Caloz-Tschopp a effectués avec des professionnels du service public confrontés à des migrants ou des chômeurs (Caloz-Tschopp, 2004a/b/c ; Caloz-Tschopp, Dasen & Spescha, 2005).

Pendant de nombreuses années, Micheline Rey (p.ex. 1986, 1993, 1996) a travaillé en collaboration avec le Conseil de l'Europe à la mise en place de classes d'accueil dans une partie du système scolaire genevois, les seules à fournir un enseignement des langues et cultures d'origine au frais de l'Etat. Elle a aussi beaucoup contribué à la réflexion sur les pédagogies interculturelles, et le respect des droits des minorités en Europe. Egalement dans le domaine de l'accueil d'élèves migrants dans les écoles, et le développement d'un curriculum pour une pédagogie interculturelle, se situent les travaux de Christiane Perregaux et de Cristina Allemann-Ghionda (Allemann-Ghionda, 2000; Allemann-Ghionda, Perregaux, & de Goumoëns, 1999; Perregaux, 1994b). Les travaux de Perregaux portent également sur la socio-linguistique, démontrant les effets positifs du bilinguisme sur les processus méta-linguistiques (Perregaux, 1994a), et développant plus récemment une approche originale d'éveil aux langues, qui consiste à rendre les enfants conscients de la diversité des langues et des écritures (Perregaux, 1998; 2000). A partir de l'expérimentation genevoise, cette approche est en train d'être élargie à plusieurs pays européens et au-delà.

Le droit à l'éducation, puis à la formation, a constitué un des pôles d'intérêt et de recherches-action de Christiane Perregaux de longue date, dès la publication de l'ouvrage *Enfant cherche école* (Perregaux & Togni, 1989), qui a été un élément moteur dans la reconnaissance par le canton de Genève et d'autres cantons suisses du droit à l'éducation pour tous, en conformité avec la Convention internationale des droits de l'enfant. Ainsi, à Genève, tous les enfants, quel que soit leur statut légal, ont immédiatement accès à une scolarisation appropriée à leur âge et à leurs connaissances antérieures. Ce droit fondamental n'allait pas de soi à la fin des années '80, ces enfants étant scolarisés à temps partiel dans une école clandestine (mais dont tout le monde connaissait l'existence).

Malheureusement ce droit à l'éducation n'est pas encore acquis sur l'ensemble du territoire suisse, et se trouve remis en question par les politiques sécuritaires au niveau fédéral. Il trouve, en particulier, ses limites dans la non-extension à un droit qui devrait être tout aussi fondamental, celui

à formation professionnelle. En Suisse, celle-ci se pratique en majeure partie par une formation dite « duale », consistant en un apprentissage en entreprise avec un jour de scolarisation par semaine. Cet apprentissage tombe sous la loi fédérale sur le travail, et les jeunes sans statut légal en sont exclus. Cet état de faits est d'autant plus regrettable que la grande majorité des jeunes migrants à statut précaire choisiraient ce type de formation professionnelle de préférence à celle des écoles techniques.

En collaboration avec le Centre de contacts Suisses-immigrés (CCSI), nous avons mené une recherche-action qui consistait à suivre un certain nombre de ces jeunes pendant plusieurs années, espérant trouver une façon de les aider à contourner les blocages administratifs (Cattafi-Maurer et al., 1998; Cattafi-Maurer, Abriel, Dasen, Lack, & Perregaux, 1998). Malheureusement, nous n'avons guère eu de succès, et le problème reste entier.

Poursuivant cette ligne de recherche, Perregaux (2002) s'est plus récemment intéressée aux histoires de vie de jeunes sans-papiers, publiées dans un ouvrage et également présentés pour un plus large public sous forme théâtrale. En tant que membre et présidente depuis de nombreuses années du CCSI, Christiane Perregaux a ainsi réussi à allier la réflexion académique et la recherche scientifique à l'action citoyenne, ce qui est également le cas de Marie-Claire Caloz-Tschopp.

Genève, de par sa diversité de population mais aussi sa renommée comme siège d'organisations internationales, est peut-être une ville privilégiée pour réfléchir aux pratiques interculturelles en éducation. Même si cette perspective ne fait pas l'unanimité au niveau politique, la ville aime afficher sa diversité culturelle (Necker, 1995) et à prendre des initiatives en faveur de la paix. Ainsi, d'autres organismes sont actifs dans le domaine, au sens large, de l'éducation interculturelle, par exemple l'Université Ouvrière de Genève (UOG) qui est active dans l'alphabétisation et la formation de migrants, indépendamment de leur statut légal.

Altermondialisme et éducation

Genève, de par la présence des organisations internationales, y compris l'OMC, est souvent le théâtre de manifestations qui expriment l'espoir d'une partie de la société civile de construire un monde meilleur. Dans cette mouvance disparate qu'on peut regrouper sous le terme d'altermondialisme, l'éducation émerge comme une question fondamentale et un des axes majeurs du Forum Social Mondial.

Nous reproduisons en annexe la déclaration finale du 3^{ème} Forum Mondial de l'Éducation qui s'est tenu à Porto Alegre en 2004. Le prochain Forum aura lieu en janvier 2006 de façon simultanée à Bamako (Mali), Karachi (Pakistan) et Caracas (Venezuela). On ne peut qu'espérer que ses déclarations bienveillantes soient suivies d'actions concrètes.

Comment imaginer un nouveau système de valeurs véhiculé par l'éducation ?

Le monde actuel se trouve au milieu de grandes incertitudes, la crise du futur est évidente. L'éducation, en tant qu'institution culturelle, dans toutes ses formes, est touchée par les effets pervers d'une mondialisation économique et financière. Devant l'absence d'un projet de société viable, capable de répondre aux défis écologiques, à l'éthique et à la dignité humaine, l'éducation est confrontée à une lourde tâche, en tant qu'intermédiaire entre la société et l'Etat. Dans la société contemporaine, imaginer une éducation créatrice d'un nouveau système de valeurs et de références, constitue un grand défi.

A) - Quelques conditions préliminaires :

Défendre le droit à l'éducation et refuser une finalité uniquement déterminée par l'économie.

Malgré la pression qu'exercent le chômage et la montée de la précarité, poussant à mettre au premier plan la question de l'insertion économique, le critère économique ne doit cependant jamais être le seul retenu pour juger les politiques éducatives. Il faut éviter l'influence directe du patronat sur la politique éducative. Il faut éviter de livrer l'éducation aux mécanismes de marché : Il faut donc refuser catégoriquement que l'éducation soit soumise à la concurrence ; ceci est vrai aussi d'ailleurs pour la santé, et les autres secteurs du service public. Il faut s'opposer à la privatisation et à la transformation du champ éducatif en marché. Contrairement à ce qui est prôné par les plans d'ajustements structurels, il faut que les Etats continuent à investir dans l'éducation, et qu'ils fournissent, au Sud comme au Nord, les conditions matérielles pour une éducation de qualité.

Refuser la *marchandisation* de l'éducation et renforcer l'éducation comme un service public

Refuser la définition des finalités éducatives en fonction des seules contraintes économiques va de pair avec l'exigence que ces finalités soient débattues et décidées dans l'espace politique.

L'éducation doit être conçue, comme un droit humain fondamental, et historiquement acquis.

Dans les faits, le système éducatif est déjà très inégalitaire. Renoncer au droit à l'éducation signifierait le renoncement explicite à des avancées dans la démocratisation éducative. Le droit aux savoirs et à l'éducation fonde la construction des identités et de la dignité humaine.

B) - Quelques propositions pour une éducation dans le contexte de la mondialisation

Proposer une éducation à partir de la perspective interculturelle, pour mieux comprendre la diversité culturelle et les divers systèmes de croyances religieuses dans la société multiculturelle ou nous vivons. Une éducation associée au respect et à la préservation de la biodiversité.

Développer une éducation comme une prise de conscience de la problématique des mutations socio-économique et culturelle que provoque la mondialisation (Freire, 1974, 1978).

Construire une éducation avec une vision globale, capable de comprendre les multiples dimensions, la complexité et la richesse des rapports entre *le local*, *le régional* et *le global*. Une éducation pour mieux comprendre *le local*, pour mieux agir avec le *monde global*.

C) - Suggestions pour une éducation sur le système de valeurs :

Il faut penser l'éducation à l'intérieur d'un débat politique plus large, contre l'offensive néolibérale contre les services publics. Relancer le débat, qui permettra d'élaborer un projet pour l'éducation, dans une perspective émancipatrice.

Penser à une éducation créatrice des nouvelles valeurs et références, basée sur la solidarité, la coopération, la complémentarité et le partage de projets collectifs. L'homme est fondamentalement, un être social. L'homme, pour se construire a besoin des autres. Nous ne pouvons pas évacuer la dimension affective qui imprègne tous les rapports humains.

L'individualisme, prôné par l'idéologie néo-libérale, comme paradigme pour obtenir la réussite, basé sur des fausses valeurs, comme la compétitivité, la rentabilité, le pragmatisme et l'utilitarisme des rapports sociaux, nous amène à la destruction des liens sociaux.

Nous avons besoin d'une éducation qui nous donne les références pour mieux vivre la diversité culturelle, les différents systèmes de croyance religieuse et la pluralité de différences de nos sociétés.

Développer une éducation de l'être, qui puisse nous permettre de devenir de véritables acteurs sociaux et politiques, dans le cadre d'une démocratie participative. L'expérience des Forums sociaux et de l'éducation réalisée au Brésil et ailleurs, sont de bons exemples de cette possibilité (Morin, 2001).

Une éducation basée sur le dialogue peut être créatrice de reconnaissances et appartenances communes. La reconnaissance mutuelle, produit les conditions pour faire vivre les identités, en tant que fondements de la dignité humaine. Nous avons besoin d'apprendre à écouter les autres, comme condition première, pour le partage et la complémentarité des savoirs.

Promouvoir une éducation émancipatrice

L'école doit contribuer à la formation d'une pensée critique, permettant l'autonomie de jugement et la mobilisation de l'imaginaire.

L'éducation ne peut pas résoudre, à elle seule, les défis issus des paradoxes de la mondialisation dans sa forme actuelle. « Cependant, si l'éducation ne participe pas à la création d'une dynamique de "l'humanisation de la mondialisation" rien ne sera résolu non plus » (UNESCO, 2003, p.17).

Références

- Adda, J. (1998). *La mondialisation de l'économie* (Vol. 1-2, 3^{ème} éd.). Paris: La Découverte.
- Affaya, E. (2000) La interculturalidad del Mc World en el Paradigma globalitario. *Revista SIDOB d'Afers Internacionals*, (50) septiembere, pp. 23-38. Centre d'Informació Internacionals a Barcelona.
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 31-48). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Akkari, A., & Dasen, P. R. (Eds.). (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Alleman-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimé mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 163-180). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Alleman-Ghionda, C., Perregaux, C., & de Goumoëns, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau: CSRE.
- Amin, S. & Houtart, F. (2000). *Mondialisation et alternatives*. Genève : CETIM-AAJ-LIDLIP-WILPF.
- Audigier, F. & Bottani, N. (2002). (Eds.). *Education et vivre ensemble. Actes du Colloque : La problématique du vivre ensemble dans les Curricula*. Genève : Service de la recherche en éducation – Bureau International de l'éducation (BIE).
- Caloz-Tschopp, M.-C. (2004a). *Contraintes, dilemmes, positions des travailleurs du service public. Entretiens*. Paris: L'Harmattan.
- Caloz-Tschopp, M.-C. (Ed.). (2004b). *Le devoir de fidélité à l'Etat entre servitude, liberté, (in)égalité. Regards croisés*. Paris: L'Harmattan.
- Caloz-Tschopp, M.-C. (2004c). *Parole, pensée, violence dans l'Etat. Une démarche de recherche*. Paris: L'Harmattan.
- Caloz-Tschopp, M.-C., Dasen, P. R., & Spescha, F. M. (Eds.). (2005). *L'action "tragique" des travailleurs du service public*. Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1993). Le relativisme : du culturel à l'interculturel. In F. Tanon et G. Vermees (Eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39). Paris : L'Harmattan.
- Cassen, B. (2000). La langue-dollar. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique*, 53, 88-90.
- Cattafi-Maurer, F., Abriel, G., Dasen, P. R., de Carli, L., Lack, C., Peccoud, K., & Perregaux, C. (1998). *Vivre en précarité: L'accès à une formation*

- professionnelle de jeunes à statut précaire. *Repères, Revue romande d'information sociale* (20), avril, p.40.
- Cattafi-Maurer, F., Abriel, G., Dasen, P. R., Lack, C., & Perregaux, C. (1998). *Vivre en précarité: L'accès à une formation professionnelle de jeunes migrants portugais à statut précaire*. Genève: Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) et FPSE, Université de Genève.
- Commission mondiale sur les Migrations Internationales (CMMI) (2005). Les migrations en bref. Accès : <http://www.gcim.org/fr/presskitfr.html>
- Conseil de l'Europe. (2001). L'OCDE et l'économie mondiale. Accès : <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc01/FDOC9171.htm>
- Costa, J.-P. (2000). *L'homme - nature ou l'alliance avec l'univers. Entre indianité et modernité*. Paris: Editions Sang de la terre.
- CSQ (2002) *La mondialisation néolibérale. Mise en perspective historique*. Centrale des Syndicats du Québec, Document 11237. Accès : www.csq.qc.net
- Chomsky, N. et Dieterich, H. (1998). *La Aldea global*. Tafalla (Espagne) : Xalaparta.
- Dasen, P. R. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology*, 19, 407-434.
- Dasen, P. R. (1993). Schlusswort. Les sciences cognitives: Do they shake hands in the middle? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg: Presses de l'Université de Fribourg.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern: Lang. Egalement reproduit In C. Camilleri (Ed.) (1995), *Différence et cultures en Europe* (pp. 117-136). Strasbourg: Les Editions du Conseil de l'Europe.
- Dasen, P. R. (1996). Adolescences, violences, sociétés : perspectives interculturelles. In C. Honegger, J. M. Gabriel, R. Hirsig, J. Pfaff-Czarnecka & E. Pogliani (Eds.), *Sociétés en construction. Identités, conflits, différences*. (pp. 451-461). Zürich: Seismo.
- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique, vol. 1, Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London: Psychology Press.
- Dasen, P. R. (2000a). Approches interculturelles: Acquis et controverses. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 7-30). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Dasen, P. R. (2000b). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en*

- sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Dasen, P. R. (2001). Plaidoyer pour une méthode comparative. In M. Lahlou & G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures* (pp. 361-368). Limonest: L'interdisciplinaire.
- Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology : An attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, and applications*. New Delhi: Sage India.
- Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R., & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 4: Developmental psychology* (pp. 295-342). Boston: Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R., & Perregaux, C. (Eds.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Dasen, P. R., & Wassmann, J. (2004). *A cross-cultural comparison of spatial language and encoding in Bali and Geneva*. Paper presented at the International Conference on Cognitive Science, Allahabad University, Dec. 16-18, 2004. Accès: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/allahabad_dasenwassmann.pdf
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Freire, P. (1978). *L'éducation: Pratique de la liberté*. Paris: Ed. du Cerf. .
- Gasché, J. (2004). La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité? In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 107-138). Paris: L'Harmattan.
- Hallak, J. (1998). *Education et globalisation*. Paris: UNESCO.
- Huntington, S. (1997). *Le choc des civilisations*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Journet, N. (2000). Penser la culture. *Sciences Humaines*, 110, 22-27.
- Ki-Zerbo, J. (Ed.). (1992). *Compagnons du soleil*. Paris : Fondation pour le Progrès de l'Homme - La Découverte - UNESCO.
- Latouche, S. (1989). *L'occidentalisation du monde*. Paris : Galma - La Découverte.
- Leanza, Y. (2003). *Education, pédiatrie et cultures: Du sens de l'activité professionnelle pour des pédiatres dans leur travail de prévention auprès*

- de familles migrantes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève.
- Leboutte, R. (2002). Mondialisation et migrations internationales. Le retournement historique des migrations internationales en Europe entre 1900 et l'an 2000. *Economie Appliquée*, 55, (2), 91-120. Numéro spécial: La Mondialisation: perspectives historiques.
- Lempen, B. (1999). *La mondialisation sauvage. De la fin du communisme à la tragédie du Kosovo*. Lausanne : Favre.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewkowicz, I. (2002). *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Buenos Aires : Ediciones Paidós
- Longo M. T. (2001). *Philosophies et politiques néo-libérales de l'éducation dans le Chili de Pinochet 1973-1983. L'école du marché contre l'école de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Marcuse, H. (1999). *L'Homme unidimensionnel*. Paris : Les éditions du Minuit
- Marín, J. (1994). Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus de domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. In J. Blomart & B. Krewer (Eds.), *Perspectives de l'interculturel* (pp. 123-134). Paris: L'Harmattan.
- Marín, J. (1996). Le développement durable et la dimension interculturelle. In A. Giordan (Ed.), *12 questions sur l'environnement* (pp. 127-130). Nice : Z'éditions.
- Marín, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. In P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 261-280). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Marín, J. (2001). Histoire de l'État-Nation : de la politique d'intégration en Amérique latine et en Europe. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P.R. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations*, (pp. 141-158). Paris : L'Harmattan.
- Marín, J. (2002a). La reflexión Intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 3 (6), 81-108. (Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Brasil.)
- Mishra, R. C., Dasen, P. R., & Niraula, S. (2003). Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks. *International Journal of Psychology*, 38(6), 366-383.
- Montoya, R. (1992). *Al borde del naufragio. Democracia, violencia y problema étnico en el Perú*. Lima : Cuadernos de SUR.

- Morin, E. (2001). *O Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez editores.
- Necker, L. (1995). *La mosaïque genevoise. Modèle de pluriculturalisme?* Genève: Zoé.
- Narby, J. (1995). *Le serpent cosmique. L'ADN et les origines du savoir*. Genève : Editions Georg.
- Nicoulin, M. (1988). *La fondation de Nova Friburgo*. Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.
- OECD. (2002). Forum 2002 de l'OCDE: Les grands enjeux: La sécurité, l'équité, l'éducation et la croissance: Accès : http://www.oecd.org/document/39/0,2340,en_2649_201185_2697127_1_1_1_1,00.html.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre suisse romande et alémanique*. Berne: Peter Lang.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*(129), 36-64.
- Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle. (2001). *Intellectual property needs and expectations of traditional knowledge holders. Report on fact-finding missions in intellectual property and traditional knowledge (1998-1999)*. Genève : Auteur.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima : Ediciones Sociedad y Política.
- Pérez Galán, B. & Dietz, G (Eds.). (2003). *Globalización, resistencia y negociación en América Latina*. Madrid : Catarata.
- Perregaux, C. (1994a). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- Perregaux, C. (1994b). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- Perregaux, C. (2000). Approches interculturelles et didactique des langues: Vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 181-201). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Perregaux, C. (2002). Du droit à l'éducation au droit à la formation pour les jeunes sans-papiers. In L. Carreras & C. Perregaux (Eds.), *Histoires de vie, histoires de papiers* (pp. 23-42). Lausanne: Ed. d'en bas.
- Perregaux, C., & Togni, F. (1989). *Enfants cherchent école*. Genève: Zoé.

- Ramonet, I. (1996). *Nouveaux pouvoirs, nouveaux maîtres du monde*.
Montreal : Ed. Fides.
- Ramonet, I. (1997). *Géopolitique du chaos*. Paris : Editions Galilée.
- Ramonet, I. (2001a). Contrôler les esprits. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique*, 53, 6-7.
- Ramonet, I. (2001b). La culture à l'ère d'internet. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique*, 57, 6-7.
- Ramonet, I., Chao, R. et Wozniak, (2003). *Abécédaire partiel et partial de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Reszler, A. (1990). *Le pluralisme. Une idée dominante de notre société*.
Genève : Institut d'Etudes Européennes / Georg Editeurs.
- Rey, M. (Ed.). (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Rey, M. (1993). Immigration, marginalisation et chances éducatives. *Education et Recherche*, 15, 99-118.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 79)*. Genève: Université de Genève.
- Rochefort, R. (1995). *La société des consommateurs*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Sassen, S. (1998). La immigration dans la mondialisation. (Version en ligne)
(<http://www.unesco.org/courrier/1998-11/fr/dossier/txt31.htm>)
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection que sais- je.
- Schiller, H. I. (2000). Décervelage à l'américaine. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique*, 57, 29-32.
- Stendu, K. (1998). *Images de l'autre. La différence du mythe au préjugé*.
Paris : Seuil / Editions UNESCO.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Buenos Aires : Taurus.
- Torres Santomé, J. (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Touraine, A. (1993). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- UNESCO. (1984). *Répertoire des institutions d'études interculturelles* (Vol. Doc. CLT.84/WS.5). Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000a). *Les clés du XXè siècle*. Paris : Seuil/UNESCO
- UNESCO (2000b). *Culture, commerce et mondialisation* [En ligne]. Accès :
<http://UNESCO.org/culture/industries/trade/html-fr/question1.htm>

- UNESCO (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons nous échoué ?* 46^{ème} Conférence Internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 5-8 septembre 2001. Genève : UNESCO/BIE.
- Union interparlementaire (2005). Migrations et développement. In 113^{ème} assemblée de l'Union interparlementaire, Genève, 17-19.10.2005. Accès : <http://www.ipu.org/conf-f/113/113-2.htm>
- USCR (2004) *World refugee report, 2004*. Accès : <http://www.refugees.org/article.aspx?id=1156>
- Teasdale, G. R. (1995). L'éducation et la survie des petites cultures. In L. F. B. Dubbeldam (Ed.), *Annuaire international de l'éducation. Vol. XLIV-1994. Développement, culture et éducation* (pp. 215-245). Paris: UNESCO.
- Teasdale, G. R. (2004). Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 85-106). Paris: L'Harmattan.
- Verbunt, G. (2002). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1998). Balinese spatial orientation: Some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, incorporating Man (N.S.)*, 4, 689-711.
- Weber, E. (2000). Las culturas en proceso de mundialización. *Revista SIDOB d'Afers Internacionals*, (no. 50) septiembere, pp.11-22. Centre d'Informació Internacionals a Barcelona.
- Wieviorka, M. (1997). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.

Annexe

Source: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/default.asp?mst=3>
3ème Forum mondial de l'éducation, Porto Alegre, 2004

Document final de la troisième édition du
FORUM MONDIAL DE L'ÉDUCATION
Construire une plateforme mondiale de luttes

Le Forum mondial de l'éducation s'articule avec le Forum social mondial parce que, pour un autre monde possible, une autre éducation est nécessaire.

Les principes, les objectifs et les méthodologies de cette autre éducation possible ont été construits au long de plusieurs rencontres et sont exprimés dans les Lettres de Porto Alegre de 2001 et de 2003, dans la Déclaration de Québec de 2001, dans la Déclaration de São Paulo de 2004 et dans la Déclaration du 4^e Congrès de l'Internationale de l'Éducation, réalisé en 2004, entre autres documents. L'heure est venue d'avancer dans la lutte mondiale en faveur du droit universel à l'éducation.

Est affirmé le droit universel à une éducation émancipatrice.

Est affirmé le droit plein et inaliénable à l'éducation publique, gratuite, de qualité sociale pour tous et pour toutes.

Sont exigés la garantie d'accès et de permanence à l'école et le droit d'apprendre à l'école.

Est exigée la démocratisation des connaissances et des savoirs au bénéfice de toute l'Humanité.

Est refusée toute forme de privatisation et de marchandisation de l'éducation, de la science et de la technologie.

Est condamnée l'appropriation illégitime des savoirs populaires et des connaissances des communautés natives.

Est réaffirmée la centralité de l'éducation pour les droits de l'homme, pour la justice et pour la paix.

La troisième édition du Forum mondial de l'éducation adopte et déclare les **principes** suivants :

1. L'éducation est un droit humain prioritaire et inaliénable, pour toute la vie.
2. Ce droit est essentiel pour l'accès aux autres droits, pour la construction de valeurs solidaires, pour l'émancipation et l'exercice de la citoyenneté.
3. Les politiques publiques doivent assurer la concrétisation de ces droits.

4. Les États sont dans l'obligation de garantir de façon universelle et gratuite, sans discrimination ni exclusion, le plein droit à une éducation publique émancipatrice, à tous niveaux et dans toutes les modalités.

À partir de ces principes, **l'agenda de luttes** suivant est proposé :

1. Défendre, de façon intransigeante, l'éducation publique à tous niveaux et l'obligation intransférable de l'État de la garantir.
2. Articuler un mouvement mondial de défense et de promotion de l'éducation publique et gratuite à tous niveaux et dans toutes les modalités.
3. Rejeter tout accord national et international promouvant la marchandisation de l'éducation, de la connaissance, de la science et de la technologie, notamment l'accord concernant le commerce et les services établi dans le cadre de l'OMC.
4. Rejeter les plans d'ajustement structurel qui poussent les gouvernements à démanteler les services publics.
5. Rejeter l'ingérence des entreprises nationales et multinationales dans le système éducatif public.
6. Promouvoir des actions qui reconnaissent les singularités des sujets et des communautés, et qui garantissent l'égalité de l'accès à l'éducation, prenant en compte la diversité de sexes, d'ethnies et de cultures, ainsi que le potentiel éducatif des espaces non scolaires.
7. Exiger l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation et aux espaces de prise de décision de politiques publiques.
8. Promouvoir des actions contre le racisme et les différences de classes sociales.
9. Présenter aux gouvernements nationaux un agenda donnant la priorité aux programmes défendant l'élimination de l'analphabétisme, l'insertion éducative de la population la plus exclue, et s'opposant à l'exploitation de l'enfance par le travail.
10. S'articuler avec le Forum social mondial et avec les autres forums de lutte pour garantir le respect des expériences, des qualifications et des savoirs des travailleurs.
11. Exiger des gouvernements la valorisation des travailleurs et des travailleuses en éducation, le respect de leurs droits professionnels et la garantie de conditions de travail dignes.
12. Défendre une forme d'éducation professionnelle qui récuse la logique de l'employabilité et qui prenne en compte les dimensions éthique, esthétique et politique.
13. Exiger la démocratisation de la gestion des institutions publiques et des politiques sociales, notamment dans le domaine de l'éducation, en articulant celles-ci avec les politiques intersectorielles qui les complètent afin de renforcer les communautés éducatives.
14. Promouvoir le contrôle social du financement de l'éducation.

15. Renforcer les mobilisations mondiales et l'éducation pour une culture de justice et de paix, de solidarité et de durabilité dans le monde.

16. Stimuler l'action des enfants, des adolescents et des jeunes, en les reconnaissant, au travers de toutes leurs identités sociales, en tant qu'acteurs participant de la construction de la connaissance.

Foro Mundial de Educación en Buenos Aires
4, 5 y 6 de mayo de 2006
"Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos"

DECLARACIÓN FINAL

El 24 de marzo de 1976, se iniciaba en la Argentina la más brutal dictadura militar de toda su historia. Su saldo fue un proceso de reestructuración social, política, económica, educativa y cultural basado en la represión, el genocidio, la expropiación de los recursos económicos y naturales del país; una nación despojada de sus derechos ciudadanos; una generación masacrada; una infame guerra por las Islas Malvinas; y la pretensión de construir un futuro definitivamente tutelado por los dueños del poder y la riqueza. Fueron décadas de lucha y movilización popular, de heroísmo y compromiso, de algunas derrotas y de grandes victorias democráticas.

Hoy, 30 años después, más de 13 mil educadoras y educadores, representantes de movimientos sociales, organizaciones populares y sindicales de diversos países latinoamericanos y europeos, nos reunimos en Buenos Aires para rendir nuestro homenaje a todos aquellos que dejaron sus vidas en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria. El Foro Mundial de Educación de Buenos Aires, bajo el lema "Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos", fue el marco plural, democrático y participativo de este encuentro.

Luego de tres días de intenso debate y deliberación, los delegados y delegadas de este Foro afirmamos nuestro más enfático rechazo a las políticas neoliberales que cristalizan la injusticia social, la segregación y la exclusión de las grandes mayorías.

Consideramos que América Latina vive un momento político de enorme riqueza, donde la capacidad de movilización, lucha y reivindicación de las organizaciones sociales y populares constituye la base sobre la que se consolidan los avances democráticos alcanzados.

Reafirmamos el principio de unidad de los pueblos latinoamericanos y su capacidad de resolución de todo y cualquier conflicto entre nuestras naciones, por medio de estrategias que consoliden lazos regionales de solidaridad y fraternidad. Expresamos nuestro compromiso ético y político con un proyecto de sociedad donde todos, sin discriminación de ninguna especie, tengamos derecho efectivo a una educación pública de calidad, a la salud, al trabajo y al desarrollo pleno de una vida digna.

Estamos convencidos que la educación es un derecho humano y social inalienable, una herramienta poderosa en la construcción histórica de una sociedad justa e igualitaria. Consideramos que la educación pública supone la deliberación democrática de las políticas y estrategias destinadas a orientar sus

acciones.

Sostenemos que una democracia efectiva sólo podrá ser posible cuando se asegure a todos y a todas el acceso y la permanencia en instituciones públicas de educación, donde el trabajo cotidiano permita una apropiación activa del conocimiento socialmente significativo y de los valores que sustentan la justicia social, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos.

Consideramos que el proceso de desinversión, abandono, degradación y precarización de las condiciones de trabajo en la escuela cuestiona el carácter público de nuestras instituciones educativas, transformando el derecho a la educación en una falsa promesa.

Exigimos a los estados el ejercicio de su indelegable responsabilidad de garantizar una educación pública y popular para todos los ciudadanos y ciudadanas. Resulta imprescindible que los gobiernos destinen los recursos financieros necesarios a tal fin, proponiéndose como meta una inversión no inferior al 6% de los PBIs nacionales.

La educación de calidad, como la riqueza, no constituye en nuestras sociedades un bien público, sino una oportunidad expropiada por una minoría que hace del privilegio su derecho. En tal sentido, la lucha por la educación pública, debe ser siempre la lucha por una escuela popular; y la lucha por una escuela popular, la lucha por una escuela de calidad para todos y todas.

Afirmamos que el carácter universal del derecho a la educación supone el reconocimiento de la diversidad cultural, identitaria y lingüística que convive en cada una de nuestras sociedades. Amplificar, fortalecer y consolidar esta diversidad es parte del derecho que tenemos a una educación de y para todos. Defendemos una política de educación inclusiva e integradora, especialmente para aquellos sectores portadores de necesidades educativas especiales y singulares. Consideramos imprescindible garantizar una amplia y sostenida inversión pública destinada a estos sectores, así como condiciones efectivas de educación, mediante el más irrestricto respeto a sus identidades y a las necesidades que de ellas derivan.

Luchamos contra toda forma de privatización de la educación y nos oponemos enfáticamente a su inclusión en los Tratados de Libre Comercio o a su transformación en un bien comercializable, a través de regulaciones internas que promueven su mercantilización.

Frente a una creciente presencia de instituciones educativas con fines de lucro, sostenemos la necesidad de definir pautas de regulación del otorgamiento de subvenciones estatales, priorizando la transferencia de recursos a instituciones que cumplen fines comunitarios, cooperativos y sociales.

Somos plenamente concientes que la esfera pública es un campo de disputa, la ciudadanía y las organizaciones sociales estamos comprometidas en la lucha por su apropiación y ampliación. En este sentido, la lucha por el conocimiento, que es siempre la lucha por el poder, cobra una vital importancia.

Consideramos que este Foro, siendo parte de un proceso permanente de movilización hacia la construcción de una Plataforma Mundial de Lucha por el Derecho a la Educación, debe constituirse como un espacio de debate y deliberación colectiva, generando condiciones para para su continuidad.. Proponemos la constitución de Foros Permanentes que actualicen y prolonguen estas luchas.

Con el mismo compromiso de Isaura Arancibia, Marina Vilte, Eduardo Requena y tantas compañeras y compañeros trabajadores de la educación, asesinados y

desaparecidos a lo largo de nuestra historia, nos comprometemos a seguir luchando por una escuela pública, popular, democrática y al servicio de la construcción de una sociedad donde la justicia social, la igualdad y los derechos humanos sean una realidad efectiva y duradera.
Hoy, treinta años después, la memoria de 30 mil desaparecidos ilumina y fortalece nuestra lucha por otro mundo posible. Un mundo donde la educación sea un grito de esperanza y dignidad.

A ellos, a ellas dedicamos este Foro.

Buenos Aires, 6 de mayo de 2006.
Foro Mundial de Educación Temático - Buenos Aires, 2006