

COUNCIL
OF EUROPE



CONSEIL
DE L'EUROPE

DECS/EGT (89) 46

Systeme de bourses du CDCC pour enseignants

Séminaire européen d'enseignants sur
«L'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles»

Vääksy, Finlande, 7-11 août 1989

Rapport

Conseil de la coopération culturelle

SYSTEME DE BOURSES DU CDCC POUR ENSEIGNANTS

Séminaire européen d'enseignants sur
"L'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles"

Vääksy, Finlande, 7-11 août 1989

Organisé par

l'université d'été Päijät-Häme
et
le ministère finlandais de l'Education

Rapporteur: Liisa KOSONEN



TABLE DES MATIERES

	Page
1. Introduction	3
2. Ouverture du séminaire	4
3. Rapports sur l'enseignement aux minorités dans les pays des participants	4
4. Conférences	5
Elina Helander:	5
La langue saami en tant que langue d'enseignement	
Karmela Liebkind:.....	6
L'identité bilingue	
Micheline Rey:	14
Education interculturelle et droits de l'homme	
Helena Helve:	15
La langue et la culture considérées du point de vue des minorités	
5. Rapports des groupes	16
6. Discussion et recommandations	22
Annexe I Programme	23
II Liste des participants	25
III Instances concernées par l'enseignement aux minorités en Europe	28

1. INTRODUCTION

Le séminaire européen d'enseignants organisé à Vääksy en Finlande du 7 au 11 août 1989 réunit 29 participants appartenant à douze pays européens, comprenant des enseignants du primaire, du secondaire, de l'éducation pour adultes, des formateurs d'enseignants ainsi que des fonctionnaires des instances éducatives nationales responsables de l'enseignement aux minorités.

Le thème du séminaire était l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles considéré d'un point de vue pédagogique concret, ainsi que le renforcement de la compréhension internationale dans l'enseignement, l'accent étant mis sur les droits de l'homme.

Les minorités linguistiques et culturelles furent définies d'emblée comme étant les minorités linguistiques et culturelles (autochtones) traditionnelles, les réfugiés et les migrants.

L'accent fut mis tout particulièrement sur une intégration des minorités linguistiques et culturelles dans l'école et dans la société visant à assurer le maintien de la langue et de la culture propres. L'objectif du séminaire consistait à étudier la situation en Europe et à proposer un programme d'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles fondé sur les pratiques, les traditions et l'expérience des différents pays des participants, ainsi que sur la recherche.

Le séminaire s'est tenu au Centre de conférences de Tallukka à Vääksy, dans le Sud de la Finlande. Il était organisé conjointement par l'université d'été Päijät-Häme et le ministère finlandais de l'Education.

Le début de la semaine du séminaire fut consacré à la présentation des participants par eux-mêmes et à la description de la situation actuelle en matière d'enseignement aux minorités dans leurs pays respectifs. Cette introduction fut suivie de quatre conférences et de travaux en groupes. Les rapports finaux furent présentés le vendredi et suivis d'une discussion générale ainsi que de recommandations en matière de développement de l'enseignement aux minorités en Europe et de coopération internationale.

La semaine fut marquée par des conversations à la fois sérieuses et moins sérieuses, des chants et des rires. Elle comportait une visite guidée de la ville de Lahti, une croisière sur le lac Päijänne, des diapositives sur Eritrea et un film vidéo suédois destiné aux parents et consacré à l'enseignement de la langue maternelle. Les discussions se poursuivirent tard dans la nuit. Dans l'ensemble, la semaine fut tout à fait positive et fructueuse et permettra à coup sûr aux participants d'améliorer le travail qu'ils effectuent chez eux. Il est à espérer qu'elle débouchera également sur un développement de l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles dans les divers pays des participants ainsi que dans toute l'Europe, grâce à l'établissement d'un réseau de plus en plus actif et impliqué de personnes.

2. OUVERTURE DU SÉMINAIRE

Le séminaire est ouvert par M. Håkan Mattlin, du ministère finlandais de l'Éducation. Dans sa présentation du thème du séminaire, celui-ci formule la remarque importante, soulignée tout au long de la semaine, que la langue et la culture ne sont perçues que par rapport à la culture et/ou à la langue d'une majorité. Il n'y a pas de majorités sans minorités.

L'Europe est confrontée à un processus continu d'homogénéité croissante, mais aussi à un processus d'hétérogénéité. La politique des minorités relève de l'idéologie et de la prise de conscience. L'objectif réel de l'enseignement aux minorités consiste-t-il à contrôler les groupes linguistiques et la dynamique sociale d'un pays, ou bien à mettre en place une société multiculturelle? M. Mattlin estime qu'il faut accepter le multiculturalisme et l'enseignement multiculturel si nous voulons la libre circulation de la main-d'oeuvre.

La situation optimale serait celle où un pays, non seulement enseigne à la minorité sa langue et sa culture, mais encore utilise cette langue en tant que véhicule de l'enseignement, permettant ainsi l'interaction de plusieurs systèmes monolingues. Les systèmes éducatifs bilingues ou multilingues restent rares en Europe.

M. Mattlin cite deux projets importants en matière d'enseignement aux minorités: celui du CDCC sur l'éducation et le développement culturel des migrants, et celui du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE sur les réponses éducatives à la diversité culturelle, linguistique et ethnique dans les pays de l'OCDE.

3. PRÉSENTATIONS PAR LES PARTICIPANTS

Les participants décrivent ensuite tour à tour la situation en matière d'enseignement aux minorités dans les divers pays européens. Les situations varient considérablement, allant des minorités ethniques historiques aux minorités autochtones en passant par les itinérants, les réfugiés et les migrants. Certains pays, la Suisse notamment, accordent la préférence à un régime de coexistence monolingue, tandis que c'est dans les pays nordiques que l'on trouve l'option la plus affirmée en faveur du bilinguisme actif et de son encouragement dans les écoles par le biais de mesures concrètes. Tous les pays n'ont pas encore, à ce jour, élaboré une politique nationale en matière d'enseignement aux minorités.

Les pays sont tous confrontés à certains problèmes en matière d'enseignement aux minorités. Ils ont tous en commun un manque de ressources humaines et matérielles, et l'on considère généralement que la formation des maîtres constitue une réponse à l'amélioration des méthodes et de la prise de conscience des besoins des minorités.

La motivation constitue un des problèmes liés à l'apprentissage de la langue maternelle. Dans les pays bilingues, à Malte et en Irlande notamment, où l'anglais est la seconde langue nationale et exerce une influence considérable, des efforts particuliers ont été consentis en

vue d'appuyer la première langue nationale. Dans certains pays, l'enseignement de la langue maternelle aux minorités relève d'écoles spéciales, d'autres par contre dispensent cet enseignement dans les écoles ordinaires, soit dans le cadre du programme, soit en dehors des heures de classe.

La réponse au problème des minorités linguistiques passe par les étapes suivantes:

1. introduction de la langue majoritaire
2. sensibilisation à la langue maternelle
3. acceptation de la langue maternelle

Pour de plus amples informations à propos des politiques et des tendances en matière d'enseignement aux minorités en Europe, voir par exemple le rapport intitulé "Ecole unique, cultures multiples" (1989) élaboré par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE.

4. CONFÉRENCES

Elina Helander: LE SAAMI EN TANT QUE LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La communication faite dans le cadre du séminaire par Elina Helander, de l'Institut nordique saami, porte sur le développement des dialectes et de l'enseignement des Saamis.

Les Saamis constituent une population autochtone, possédant une langue et des dialectes propres, et vivant dans le Nord de la Norvège, de la Suède, de la Finlande et de la péninsule soviétique de Kola.

C'est en 1953, dans le cadre de la Conférence nordique sur les Saamis, que furent abordés pour la première fois les problèmes d'enseignement de la population saami. Un des problèmes, auquel une solution a été trouvée depuis, est le système d'écriture, qui est aujourd'hui unifié pour les trois dialectes saami. On a assisté à la création du Fonds linguistique saami et de l'Institut nordique saami. Celui-ci comporte des départements consacrés à l'enseignement, à la culture, au droit et à l'environnement saami. A l'automne de 1989, un Collège de formation d'enseignants saami à Kautokeino en Norvège entamera la formation des étudiants à la langue saami.

Actuellement, 5% des enfants saami fréquentent des écoles saami, soit 130 élèves. Le nombre total d'enfants pour lesquels un enseignement en saami pourrait être organisé s'élève à 2.500 environ.

L'objectif de la formation est d'enseigner la langue saami aux enfants, même si celle-ci n'est pas utilisée activement dans leur famille. Pour l'instant, une seule école utilise le saami en tant que véhicule d'apprentissage. Ailleurs, les étudiants ont 2 à 4 heures de cours de saami par semaine.

Des études récentes ont montré que la connaissance du saami chez les enfants est liée à la connaissance qu'ont leurs parents de cette langue, et non à l'école maternelle ou primaire.

Il convient que les écoles favorisent l'identité saami. Les études indiquent que les enfants ont un fort sentiment d'appartenance à la culture saami lorsqu'ils entrent à l'école, mais qu'ils perdent leur maîtrise de la langue à l'école, en raison de l'environnement. Il convient que les écoles encouragent la culture, la nature et le caractère pacifique traditionnels des Saamis.

Il faut aujourd'hui assurer une coopération transfrontalière dans la région du Nord. Il convient, outre le Collège de formation pour enseignants qui vient de s'ouvrir, de créer un Collège nordique. Il est nécessaire de motiver les parents, les enseignants et les décideurs à encourager l'étude du saami et de sa culture. Il y a lieu de donner à la langue saami un statut légal et de la protéger.

Discussion

La communication d'Elina Helander débouche sur une discussion à propos de l'incidence du niveau d'alphabétisation sur l'existence des Saamis. Le saami est-il essentiellement une culture orale? Les écoles ne procurent pas un encadrement suffisant, de sorte que la dépendance vis-à-vis des parents est trop forte. Comment assurer la survie de la langue et de la culture? Elina Helander estime que l'autodétermination constitue un facteur important: la protection légale, synonyme de reconnaissance officielle, renforcerait l'identité saami.

On pose la question de la survie des langues minoritaires. On estime qu'en l'absence d'un environnement encourageant, c'est la langue majoritaire qui finit par l'emporter. Cet encouragement créerait une culture minoritaire active et vivante, qui s'exprime également dans les arts, le théâtre et la musique.

La communication faite dans le cadre du séminaire par Mme Karmela Liebkind, de la faculté de psychologie sociale de l'université d'Helsinki, porte sur l'identité bilingue. Sa présentation a suscité un intérêt particulièrement vif et une discussion très animée. Dans la mesure où sa contribution a été reconnue comme particulièrement importante, le texte de sa communication a été intégralement reproduit ci-dessous.

Karmela Liebkind: L'IDENTITÉ BILINGUE

Je tenterai dans mon intervention de répondre à la question: "Qu'est-ce que l'identité bilingue?" Il convient à cet effet de répondre tout d'abord à deux autres questions. La première est "Qui est bilingue?", et la seconde "Qu'est-ce que l'identité?" Les linguistes donnent diverses définitions du bilinguisme:

1. Selon l'origine: est bilingue celui qui a appris deux langues par ses parents dans le cadre familial et les a utilisées dès le début de sa vie.
2. Selon la maîtrise des langues: est bilingue celui qui est entré en contact avec deux langues et les maîtrise parfaitement ou également.

3. Selon les fonctions langagières: est bilingue celui qui est en mesure d'alterner entre les deux langues dans la plupart des situations, en fonction soit de son choix personnel, soit des nécessités sociales.
4. Selon les attitudes: est bilingue celui qui se ressent comme tel et est identifié comme tel par les autres.

Du point de vue psycho-social, aucune des personnes qui répondent aux trois premiers critères ne possède nécessairement une identité bilingue. L'identité est une notion psychologique. Elle est liée à la manière dont nous nous définissons, dont nous nous ressentons nous-mêmes, ainsi qu'aux individus et groupes auxquels nous nous identifions. Dès lors, seul le fait de se ressentir comme bilingue implique une identité bilingue. Tant qu'elle ne répond pas au quatrième critère, une personne n'est bilingue que pour ce qui est de sa maîtrise linguistique et non de son identité linguistique.

Par exemple, on peut se définir soi-même comme bilingue tout en ne possédant pas une excellente maîtrise d'une des deux langues. De même, on peut parfaitement se sentir bilingue alors que d'autres le contestent absolument. Une personne qui possède une excellente maîtrise de deux langues et est considérée par tous comme bilingue peut aussi avoir une identité totalement monolingue. Il est clair que la maîtrise linguistique ne constitue pas ici le facteur décisif.

Ce qui compte ici, c'est qu'une attitude purement utilitaire vis-à-vis d'une deuxième langue exclut effectivement celle-ci de l'image de soi. Ce type d'attitude est axé sur l'utilité de la connaissance de la langue en question, qui est uniquement considérée comme un outil de communication. Par contre, avoir une attitude d'intégration vis-à-vis d'une langue signifie que l'on aspire à faire partie d'un groupe linguistique donné, que l'on s'identifie aux personnes qui parlent cette langue. C'est cette attitude, et cette attitude seulement, qui fait qu'une langue fait partie de l'identité d'un individu.

Par exemple, les individus qui parlent couramment deux langues mais conservent une identité monolingue adoptent vis-à-vis d'une de ces langues une attitude purement utilitaire: il est bon de bien la connaître, mais elle n'affecte pas l'identité. Seule une attitude d'intégration vis-à-vis de deux langues simultanément permet de dire que quelqu'un a une identité bilingue. Dans ce cas, le sujet considère qu'il appartient à deux groupes linguistiques simultanément, et les deux langues affectent son identité.

Une question que l'on soulève souvent dans ce contexte est: "EST-CE POSSIBLE?" Est-il vraiment possible d'appartenir à deux groupes linguistiques simultanément? Je réponds généralement que s'il est possible qu'un enfant ait deux parents, il est également possible qu'il ait deux langues maternelles. Si un enfant peut aimer deux parents, il peut aussi aimer deux langues, dès lors que les deux groupes linguistiques (ou les deux parents) ne sont pas en conflit! Si

c'est le cas, l'enfant est contraint de prendre parti pour l'un et contre l'autre. Nous connaissons tous le dilemme tragique auquel peuvent être confrontés les enfants dans le cas d'un divorce: aimer les deux parents et être contraint de choisir entre eux. Toutefois, ces problèmes ne découlent pas du fait que l'enfant est incapable d'aimer les deux parents simultanément, mais bien du fait que les parents sont incapables de s'aimer.

Dans le même ordre d'idées, l'enfant peut parfaitement aimer deux langues maternelles, pourvu que les groupes linguistiques s'acceptent mutuellement! Pour mieux comprendre cette situation, il nous faut approfondir quelque peu la notion d'identité ainsi que les relations entre groupes, en particulier entre groupes majoritaires et minoritaires. Tout d'abord, l'identité. Nous avons déjà observé que l'identité comporte à la fois un élément subjectif (à savoir la manière dont je me considère moi-même) et un élément dit "objectif" (en l'occurrence la manière dont les autres me considèrent). Fondamentalement, l'identité est la réponse à la question: "Qui suis-je et que suis-je?" Il est clair que mes propres réponses à cette question peuvent être différentes de celles formulées par d'autres. Nous pouvons, vous et moi, ne pas être d'accord sur qui je suis et ce que je suis. Du reste, vous n'êtes pas tous du même avis sur cette question.

Bien que nous puissions cultiver des définitions de nous-mêmes qui soient en contradiction avec la manière dont d'autres nous considèrent, nous voulons généralement que nos définitions de nous-mêmes soient confirmées par d'autres autour de nous. Psychologiquement, il est gênant d'être en contradiction flagrante avec d'autres à propos du contenu et de la valeur de sa propre identité. Nous tentons généralement de parvenir à un consensus avec les autres à propos de qui nous sommes et de ce que nous sommes. Le processus par lequel nous y parvenons pourrait s'intituler "négociations d'identité". Dans le cadre de ces négociations d'identité, nous nous "présentons" sous un certain jour (auto-présentation), en d'autres termes, nous voulons que les autres acceptent notre propre définition de nous-mêmes. Simultanément, nous suggérons pour l'autre une certaine identité (projection sur l'autre) et sommes confrontés à l'auto-présentation et à la projection des autres sur nous. C'est ainsi que les éléments objectif et subjectif de l'identité se façonnent réciproquement pendant toute notre vie. Depuis notre plus tendre enfance, nous voyons les réflexions de nous-mêmes dans les "miroirs" que nous présentent les autres, le jugement de certains prévalant à nos yeux sur celui d'autres.

S'il est gênant de ne pas être d'accord sur qui et ce que nous sommes, il est encore plus gênant de n'être pas d'accord sur la valeur de ce que nous sommes. Les négociations d'identité peuvent porter sur la valeur tout autant que sur le contenu de l'identité. L'amour-propre est plus affecté dans le premier cas que dans le second. Toutefois, certaines identités sociales jouissent d'une reconnaissance si faible dans la société que l'acceptation de leur existence devient une question de valeur. Il se pourrait que les bilingues soient un exemple de ce type de groupe.

Si nous admettons l'hypothèse que nous avons tous besoin d'une image positive de nous-même, il faut que les "étiquettes" que les autres nous donnent soient de "bonnes" étiquettes plutôt que des mauvaises. Du moins ne faut-il pas qu'elles soient source de honte. Cela concerne tant notre identité sociale que notre identité personnelle. La première se compose de toutes nos appartenances à des groupes, et nous avons tous de nombreuses étiquettes sociales: nous appartenons tous à un groupe d'âge, une catégorie sexuelle, un groupe professionnel, national, linguistique, religieux, voire politique. Nous appartenons également à une groupe socio-économique et à un groupe de personnes mariées, célibataires, divorcées ou veuves. Alors que notre identité sociale comprend toutes les caractéristiques que nous partageons avec d'autres dans un même groupe, notre identité personnelle, par contre, nous rend uniques. Elle se compose de toutes les caractéristiques qui nous distinguent des autres personnes du même groupe.

Les gens s'efforcent d'équilibrer leurs efforts en vue de parvenir à une notion de soi qui soit positive, d'une part, par l'unicité de groupe et, d'autre part, par l'unicité personnelle. Nous aimons peut-être considérer que nous sommes plus sensible que d'autres hommes ou plus sobre que d'autres Finlandais, mais il est bon, en outre, ou du moins il n'est pas source de honte, d'être un homme ou un Finlandais. La plupart des "négociations d'identité" entre deux individus représentant des groupes sociaux différents sont non verbales, communiquées subtilement uniquement par des gestes, des expressions du visage et un ton de voix. Les négociations d'identité entre groupes ne peuvent se faire que par le biais des mass médias, de déclarations et autres voies de communication offertes par la société.

Quant à l'identité sociale du bilingue, elle reste un sujet controversé. Peut-on affirmer que ce type de groupe existe? En Finlande du moins, il n'a pas d'existence officielle: lorsque nous en sommes requis par les autorités, nous ne devons signaler qu'une seule langue maternelle ou une seule langue principale. Examinons quelques exemples concrets de négociations d'identité afin d'établir une distinction entre le contenu et la valeur de celle-ci:

1. Négociations portant sur le contenu de l'identité personnelle:

- "Je suis sensible"
- "Oh non, vous n'êtes pas sensible, au contraire, vous êtes dur comme la pierre!"

2. Négociations portant sur la valeur de l'identité personnelle:

- "Je suis sensible, et je pense qu'il est bon de l'être"
- "Oui, vous êtes sensible, mais cela ne vaut rien: de nos jours, il faut être dur pour survivre!"

3. Négociations portant sur le contenu de l'identité sociale:

- "Je suis bilingue"
- "Oh non, vous êtes un Finlandais ordinaire d'expression suédoise!"
- "mais je suis à la fois bilingue et un Finlandais d'expression suédoise!"
- "c'est impossible, on doit choisir son groupe linguistique!"

4. Négociations portant sur la valeur de l'identité sociale:

- "Je suis bilingue et j'en suis très fier, je profite de ce qu'il y a de mieux dans les deux cultures!"
- "Oui, c'est ce que vous êtes, mon pauvre vieux, c'est-à-dire rien du tout en fait, ni une chose ni l'autre, vous n'êtes à votre place nulle part!"

ou

- "Je suis un Finlandais d'expression suédoise, et j'en suis très fier!"
- "Oui, vous êtes vraiment un hurri (NOTE DU RAPPORTEUR: hurri est un qualificatif péjoratif utilisé par les Finlandais d'expression finnoise pour qualifier les Finlandais d'expression suédoise)

Il n'est pas rare que les représentants des minorités et des majorités ne soient pas d'accord à propos du contenu et de la valeur de l'identité personnelle et sociale. Des cultures différentes accordent de la valeur à des types de caractéristiques différents. S'il est vrai que les caractéristiques considérées comme souhaitables varient selon la culture, le succès et l'échec sont, eux aussi, appréciés différemment. L'identité d'un individu s'élabore par une interaction dynamique permanente entre le "soi" et les "autres". Elle est le résultat d'une définition et d'une redéfinition, d'une évaluation et d'une réévaluation permanentes, d'une intégration et d'un rejet des définitions et des évaluations proposées ou imposées par les autres.

Les désaccords relatifs à la valeur de notre identité nous affectent généralement plus que ceux qui concernent son contenu, parce qu'ils touchent directement notre amour-propre. La situation d'une personne appartenant à un groupe social qui est devenu source de culpabilité et de honte entraîne des conflits d'identification. Elle revient à dire que l'on appartient à un groupe tout en souhaitant s'en dissocier. Il y a deux solutions possibles à ce conflit. Il est possible de modifier l'identification, de manière à ce que les caractéristiques qui sont sources de honte ne vous concernent plus. Si "je ne fais plus partie de leur groupe", ils peuvent être aussi mauvais qu'ils veulent. L'autre solution consiste à réévaluer les "mauvaises" caractéristiques de manière à pouvoir maintenir l'identification sans porter atteinte à son amour-propre. Si "nous ne sommes pas si mauvais, après tout", il est possible de maintenir l'appartenance et l'identification sans conflit.

L'identité d'un individu se forme, se développe, se modifie et se maintient tout au long de sa vie par toute une série de négociations d'identité, dont la première est celle entre parents et enfants. Les adultes ont mis au point diverses stratégies en vue de défendre et d'appuyer leurs identités positives. Il se peut que nous n'entendions que ce que nous voulons entendre dans ce que l'on dit de nous, et que nous ignorions le reste (perception sélective), et nous pouvons sélectionner ceux que nous fréquentons de manière à préserver l'intégrité de notre image. Les enfants, eux, sont beaucoup plus vulnérables. Il se peut qu'ils soient sourds aux efforts éducatifs de leurs parents, mais ils n'ont pas

la possibilité de fermer les yeux et les oreilles lorsque des adultes ou des camarades les traitent de "fainéant", d'"idiot" ou de "sale nègre". Tant consciemment qu'inconsciemment, les adultes transmettent aux enfants leurs conceptions et leurs appréciations des caractéristiques sociales. Par exemple, si les adultes estiment que le bilinguisme est "mauvais" ou "pose problème", les enfants s'en apercevront facilement. Un enfant qui a honte d'une certaine caractéristique sociale fera de son mieux pour s'en débarrasser. Inversement, la fierté suscitée par une caractéristique donnée fera que l'enfant l'intégrera pour l'avenir dans son identité positive.

Si nous considérons à présent les relations entre groupes culturels, il nous faut observer tout d'abord que les différences entre les personnes sont réelles et profondes, mais pas innées. Les gens ont des valeurs, des langues, des opinions sur le monde, des coutumes et des religions différentes. La culture est l'angle sous lequel nous considérons le monde et notre place dans celui-ci. Toutefois, nous pouvons dans une certaine mesure modifier cet angle qui est le nôtre. Si nous devons rencontrer un homme d'une autre planète, nous pourrions lui présenter notre culture humaine commune et lui dire: voilà comment nous sommes sur la terre. Si je parle en tant que représentante de la culture occidentale, je peux opposer celle-ci à la culture orientale, et si je limite ma perspective culturelle à celle des Finlandais, je puis opposer la culture finlandaise à la culture britannique, par exemple. Même à l'intérieur des frontières nationales de la Finlande, je puis opposer les cultures minoritaires du pays à la culture finlandaise majoritaire.

Cet exemple de contrastes culturels illustre également comment surmonter les barrières culturelles; si nous le voulons, il nous est toujours possible de trouver des similitudes quelconques entre nous-mêmes et les membres d'un autre groupe culturel. Il ne faut pas nécessairement que ces similitudes se situent à un niveau supérieur de la hiérarchie logique, comme le montre l'exemple des Finlandais, des occidentaux et des êtres humains. Elles peuvent également être communes à plusieurs catégories. L'environnement humain couvre, pour chaque individu, un grand nombre de catégories sociales ou de groupes d'identité. Par conséquent, le contenu de notre identité sociale est fait d'un équilibre complexe entre similitudes (à l'intérieur d'un groupe donné) et différences (par rapport aux groupes extérieurs équivalents). Les notions de "nous" et d'"eux" peuvent coexister à des degrés divers en tant que paramètres d'appartenance à un seul groupe. Même au sein des pires conflits culturels et nationaux, les guerres par exemple, il y a des mères des deux côtés qui perdent leurs fils et leurs maris. Ces mères peuvent se comprendre et compatir mutuellement, même si elles font partie de groupes qui se font la guerre.

Toutefois, il ne suffit pas de rechercher les similitudes. Le véritable test du pluralisme et de la tolérance culturelles est l'acceptation des différences. Est-il vraiment possible d'être différents tout en étant égaux? C'est une question éternelle qui n'a cessé de préoccuper l'humanité tout au long de son histoire. Malgré les sous-objectifs officiels du pluralisme culturel définis par l'UNESCO - l'égalité sociale et l'autonomie culturelle

pluralisme) - il s'est souvent avéré difficile en pratique d'atteindre simultanément ces deux sous-objectifs. En réalité, la plupart des minorités culturelles sont soit égales, soit différentes. Pourtant, Joseph Giordano a dit: "C'est en évaluant nos différences, en les comprenant et en les respectant que nous pouvons découvrir nos similitudes".

La difficulté en ce qui concerne les notions de groupe "majoritaire" et "minoritaire", c'est qu'elles semblent indissolublement liées à des différences qualitatives: la "minorité" est plus souvent du "côté perdant". Les catégories de "majorité" et de "minorité" semblent refléter intrinsèquement une hiérarchie normative qui combine l'idée de statut et de légitimité, de nombres et d'écart par rapport à la norme. Etre membre de la majorité semble situer automatiquement l'individu à l'intérieur DU groupe; être membre d'une minorité le situe en dehors, soit au sommet s'il s'agit d'un groupe qui constitue une élite, soit dans le bas dans le cas d'un groupe opprimé. Dans notre structuration sociale de la réalité, il semble que "la majorité" constitue la référence, la mesure de toutes choses.

En outre, il n'est pas évident en soi que les membres de la minorité se dénigrent toujours eux-mêmes et admirent la majorité. Il semble impossible d'étudier les relations entre individus ou groupes d'individus sans prendre en compte la notion de reconnaissance sociale. Dans certains cas, être reconnu, se faire reconnaître équivaut à exister et à avoir le droit d'exprimer ses besoins et ses aspirations. La nécessité d'être reconnu exprime un état psychologique de certitude et d'implication personnelle vis-à-vis de certaines valeurs, définitions et objectifs futurs. Dans ce cas, la différence perçue entre l'ego et une autre personne ou groupe n'est pas susceptible d'être menaçante, l'ego n'étant pas aussi facilement perçu comme étant du "côté des perdants".

De même, il est possible qu'un groupe majoritaire se sente menacé si l'écart de pouvoir vis-à-vis du ou des groupes minoritaires apparaît comme insuffisant ou si ces groupes sont très affirmés. Dans la pratique, les situations intergroupes sont rarement tout à fait stables. Il existe dès lors des majorités certaines et incertaines d'elles-mêmes, de même que des minorités certaines et incertaines. Toutefois, ces états psychologiques entraînent des comportements très différents des majorités et des minorités:

1. Une majorité incertaine évitera la comparaison avec la minorité et affichera une forte identification défensive avec le groupe. Dès lors, l'accent sera fortement mis sur l'identité majoritaire (ethnique/nationale/culturelle) et sur un rejet général des exigences de la minorité.
2. Une majorité certaine peut se permettre de tolérer l'existence d'une minorité différente et de prendre en compte les besoins et les positions de celle-ci. L'identité majoritaire n'est pas niée, mais n'est pas non plus mise en évidence.

3. Une minorité incertaine tentera de se comparer à tous égards à la majorité. La majorité représente la norme à laquelle on aspire et les membres du groupe minoritaire affichent une forte identification vers l'extérieur du groupe. Par conséquent, l'identité minoritaire est source de honte et de culpabilité et activement évitée.
4. Une minorité certaine affirme sa différence et sa spécificité et affiche une forte identification affirmée avec le groupe. Cette identification ne devient défensive que dans la mesure où les membres de la minorité ont faite leur la conception de la majorité comme constituant la norme, la mesure de toutes choses. Si cette opinion n'est pas intériorisée, la minorité exigera la reconnaissance sociale de sa spécificité appréciée positivement (c'est-à-dire un certain degré d'autonomie culturelle).

Par conséquent, les membres de minorités défavorisées ne sont pas condamnés à faire leurs les règles, valeurs et définitions par lesquelles la majorité détermine les relations intergroupes, et toutes les majorités ne sont pas condamnées à être dominantes. Dès lors, le renforcement de la fierté de groupe, autrement dit l'encouragement de l'ethnocentrisme, peut avoir des incidences largement différentes dans différents groupes. Si l'on considère l'histoire de l'humanité, il est hors de doute qu'une loyauté ethnique excessive chez un groupe majoritaire dominant peut avoir des incidences désastreuses pour les groupes ethniques subordonnés. Toutefois, le renforcement de l'identité sociale des groupes minoritaires subordonnés constitue un acte révolutionnaire dans la mesure où il incite ces minorités à considérer l'injustice sous un jour nouveau. La privation seule n'entraîne pas la colère. C'est la privation ressentie comme imméritée qui provoque la colère et la révolte. Et une identité sociale positive fait apparaître le désavantage comme injuste. Les sentiments d'infériorité que nourrissent les membres d'une minorité favorisent la poursuite de la domination d'un groupe majoritaire, tandis que l'identité minoritaire positive engendre des tentatives de modification des relations intergroupes existantes.

Discussion

L'idée que la dynamique des groupes d'une société dépend de l'assurance que ressentent ses groupes minoritaires et majoritaires amène une discussion des relations de la minorité d'expression suédoise et de la majorité d'expression finnoise en Finlande. On peut considérer que la minorité d'expression suédoise a été, pendant des siècles, une majorité assurée lorsqu'elle était au pouvoir et qu'elle a, dès lors, pu accepter d'autres groupes. Les locuteurs finnois ne sont devenus majoritaires que récemment et se sentent peut-être encore menacés et en danger, et sont dès lors méfiants vis-à-vis des autres groupes.

Certains commentaires font état d'un sentiment d'insécurité chez ceux qui présentent une identité bilingue: ils ne se sentent en sécurité ni dans un groupe ni dans l'autre. Karmela Liebkind observe à cet égard que l'on peut soit avoir un sentiment permanent de gêne à propos d'un aspect de son identité, soit prendre le meilleur des deux identités. La langue constitue une implication émotive. Elle fait partie de l'identité du sujet et de sa relation avec chacun de ses parents.

L'idée est émise que nous devrions tous être une seule et même nation d'humanoïdes et mettre l'accent sur nos similitudes. Karmela Liebkind réplique à cela que nous avons besoin d'une identité de groupe sans pour cela dénigrer les autres. Elle estime qu'une culture à l'échelle de l'humanité est une notion utopique. Il nous faut des différences dont nous puissions être fiers et une acceptation des autres qui débouche sur une spécificité positive.

Micheline REY: EDUCATION INTERCULTURELLE ET DROITS DE L'HOMME

Mme Micheline Rey, du ministère suisse de l'Education, traite de la notion d'éducation interculturelle et souligne son importance tant pour les minorités que pour les majorités. Nous avons tous des identités complexes. Nous devons reconnaître et dépasser notre ethnocentrisme.

La notion d'interculturalisme implique la reconnaissance des interactions entre les cultures. Elle revêt deux dimensions:

1. la dimension scientifique, utilisée en recherche:
reconnaissance de la réalité des interactions qui sont à la base de la structure et des transformations de nos sociétés, et description du mode d'action de ces interactions.
2. la dimension politique: agir de manière à ce que ces interactions contribuent à créer la solidarité plutôt que le rejet.

La perspective interculturelle peut être utilisée en tant que stratégie permettant de modifier l'équilibre du pouvoir et de donner une valeur à ceux qui ont été dépréciés. Elle peut être utilisée en vue de nouer des liens entre les écoles, les foyers et les communautés, entre diverses matières et sciences, entre les cultures, les classes sociales, les individus et les groupes. Elle peut faciliter la communication et rendre les interactions positives plutôt que leur permettre de renforcer une domination.

Micheline Rey rejette le terme multiculturel dans la mesure où il identifie les minorités ethniques comme des groupes vivant en marge de la communauté majoritaire. Elle lui préfère le terme interculturel, qui ne définit pas les frontières. Les groupes ont la possibilité de se définir eux-mêmes et de faire preuve de loyauté vis-à-vis de groupes situés en dehors de la communauté.

Discussion

La première question posée concerne le rôle de l'école. Que peut faire l'école? Il est nécessaire d'instaurer une reconnaissance visible des minorités. Mme Rey répond qu'il s'agit plus d'une question qui relève de la communauté que d'une question au niveau individuel. L'école n'est pas extérieure à la communauté. On observe que les écoles relèvent souvent de la majorité dominante. Les institutions d'enseignement sont souvent conservatrices. Cette question est liée à la formation des maîtres et à un changement d'attitudes.

Micheline Rey convient que les écoles optent pour l'unité et non pour la diversité. Certains enseignants sont ouverts au changement. La haine résulte de la peur. Ceux qui se sentent plus en sécurité sont mieux aptes au changement.

On pose la question de savoir ce qui rend les interactions positives. Qui décide, la majorité ou la minorité? Le sentiment est que c'est l'enseignant qui appartient au groupe culturel qui doit trancher, et non l'enseignant du groupe majoritaire. A défaut, il y aurait perte d'identité culturelle.

Encore une fois, c'est la formation des enseignants qui est considérée comme une solution dans le cadre de l'apprentissage du recours à une perspective interculturelle.

Helena Helve: LA LANGUE ET LA CULTURE CONSIDÉRÉES DU POINT DE VUE DES MINORITÉS

Mme Helena Helve, de la faculté de théologie de l'université d'Helsinki, pose la question de savoir si nous allons avoir une génération non intégrée de jeunes, d'enfants de minorités linguistiques qui abandonnent l'école. Quelle est le meilleur moyen de progresser sur la voie d'un enseignement qui fournit une réponse à la diversité des cultures, des croyances et des contextes ethniques? L'éducation multiculturelle a également été critiquée comme trop faible pour contrecarrer le racisme. L'éducation au pluralisme doit être à la fois multiculturelle et antiraciste.

Dans une société multiculturelle, l'individu est en mesure de fonctionner à la fois dans un contexte ethniquement neutre et dans son propre contexte ethniquement défini.

La culture est le mode de vie d'un peuple, ses traditions et son héritage. Elle représente un contexte commun, mais les personnes sont également des individus dont le comportement est guidé par des dispositions cognitives, sociales, motivationnelles et affectives.

Une conception appropriée de la culture doit faire place à la possibilité de conflit, de désaccord, d'innovation, de créativité et de changement.

On admet en Europe que les écoles et les enseignants jouent un rôle essentiel dans la promotion d'une société pluraliste. Il convient de répondre à certaines questions en ce qui concerne la langue. Dans quel domaine et la culture de qui? La langue est-elle le seul véhicule de la culture? L'existence d'une langue particulière est-elle une condition de la survie d'une minorité? L'autodescription est essentielle, à savoir le fait de se déclarer membre d'une minorité.

La socialisation ethnique est importante. Les enfants prennent conscience de leur appartenance ethnique à l'âge préscolaire et pendant les premières années d'école. Il faut faire face aux tensions et aux pressions résultant d'une identité biculturelle pendant l'adolescence.

Les éducateurs sont confrontés au problème de l'encouragement de l'affirmation ethnique et de l'intégration sociale. Les écoles peuvent encourager la tolérance face à la diversité culturelle et linguistique, mais elles ne peuvent agir isolément par rapport au reste de la société. Que se passera-t-il lorsque les frontières européennes s'ouvriront, entraînant un renforcement de la migration de la main-d'oeuvre.

Discussion

La discussion qui suit fait apparaître un désaccord en ce qui concerne la définition du bilinguisme ou du biculturalisme équilibré. Considérons-nous la situation sous l'angle de la minorité ou de la majorité?

5. RAPPORTS DES GROUPES

Les participants au séminaire ont constitué des groupes en vue d'examiner les objectifs, les problèmes et les solutions de l'enseignement aux minorités. Ils ont estimé qu'il convenait de résumer ici globalement les rapports des groupes.

Les questions suivantes furent examinées par les groupes de travail:

1. Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles?
2. Quels sont les principaux problèmes auxquels vous vous attendez dans la transposition des objectifs que vous avez identifiés?
3. Quelles solutions proposeriez-vous à ces problèmes?
4. Comment peut-on développer et renforcer la coopération internationale en matière d'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles?

1. OBJECTIFS PRINCIPAUX

ÉGALITÉ EN MATIÈRE DE DROITS À L'ENSEIGNEMENT

Il convient qu'une minorité linguistique et culturelle ait accès au même enseignement personnel et collectif que la majorité.

L'enseignement doit inculquer les attitudes et les compétences nécessaires en vue de devenir un membre responsable et concerné de sa propre société.

BESOINS PARTICULIERS DES GROUPES MINORITAIRES

Il convient de mettre spécialement l'accent sur le suivi des groupes présentant des besoins particuliers, à savoir:

- * les minorités culturelles et linguistiques
- * les réfugiés
- * les immigrants

AMOUR-PROPRE ET IDENTITÉ CULTURELLE

L'enseignement doit permettre aux élèves de développer leur sentiment d'amour-propre et d'identité culturelle.

Il convient que l'enseignement mette l'accent sur la culture et la langue des minorités culturelles en vue d'assurer une prise de conscience des racines qui contribue au développement de la personnalité.

BILINGUISME - IDENTITÉ BICULTURELLE

L'enseignement doit encourager et développer un bilinguisme actif, la maîtrise orale et écrite des langues tant du groupe majoritaire que du groupe minoritaire. Il convient également d'encourager l'identité biculturelle en permettant aux élèves de passer d'un monde à l'autre avec le moins de conflits possible.

Une minorité linguistique et culturelle doit avoir le droit et la liberté de maintenir et de développer sa propre culture dans tous ses aspects et doit bénéficier d'une aide dans ce sens chaque fois que c'est possible.

APPRENTISSAGE DANS LA LANGUE MATERNELLE

Chaque fois que possible, le médium de l'apprentissage d'une minorité linguistique et culturelle doit être la langue maternelle et lorsque cet objectif n'est pas réalisable dans la pratique, il convient que la langue maternelle fasse partie du programme des cours.

TOLÉRANCE VIS-A-VIS DES AUTRES - ÉDUCATION INTERCULTURELLE

La pratique du programme doit refléter et présenter sous un jour positif la diversité de la société, de ses cultures et de ses langues et promouvoir l'acceptation et la tolérance. Il convient d'offrir à tous une éducation interculturelle.

2. PRINCIPAUX PROBLÈMES

DÉFAUT DE POLITIQUE NATIONALE

Il existe un manque de politique nationale en ce qui concerne l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles, manque qui affecte la formation des enseignants, les programmes, le matériel didactique, les ressources et la recherche.

DÉFAUT DE VOLONTÉ ET DE SENSIBILISATION

On constate au niveau gouvernemental et au niveau des écoles un manque de volonté de mise en pratique des politiques convenues.

Les membres de la société majoritaire hésitent à admettre leur responsabilité dans la marginalisation des minorités. (Cette hésitation est essentiellement le résultat de l'importance excessive accordée aux aspects techniques de l'enseignement aux dépens de ce qui relève du domaine affectif.)

Trop peu d'enseignants sont conscients des besoins éducatifs et autres des apprenants appartenant à des minorités linguistiques et culturelles.

DÉFAUT DE RESSOURCES HUMAINES

Il existe un manque d'enseignants appartenant eux-mêmes aux minorités linguistiques et culturelles.

DÉFAUT DE RESSOURCES MATÉRIELLES

L'attribution d'équipements destinés à l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles est insuffisante (il existe notamment un manque de matériel didactique approprié mettant en évidence la diversité des cultures dans la société).

DÉFAUT D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE MATERNELLE

Il existe un manque de possibilités pédagogiques en vue de l'apprentissage de la langue et de la culture propres.

ABSENCE D'ÉGALITÉ DE CHANCES

On constate une absence d'égalité de chances au niveau de l'emploi pour les membres des minorités linguistiques et culturelles.

DÉFINITION DES BESOINS

Les besoins des minorités doivent être définis par rapport à l'environnement et l'enseignement doit répondre à ces besoins.

Il convient d'admettre les besoins spécifiques des groupes suivants:

- indigènes autochtones
- personnes migrant d'un pays développé vers un autre
- personnes migrant d'un pays en voie de développement vers un pays développé.

Il convient d'établir une différenciation des besoins des groupes minoritaires au niveau préscolaire, primaire, secondaire et adultes.

DÉFAUT DE MOTIVATION

Il est parfois difficile de motiver les étudiants à pratiquer le mode de vie de la minorité dans la mesure où celle-ci s'efforce souvent d'adopter les façons de faire de la majorité pour des raisons de sécurité (en prévision de l'avenir).

UTILISATION INAPPROPRIÉE DES MÉDIAS

Les médias ne sont pas utilisés à l'avantage des minorités. Celles-ci subissent trop l'influence étrangère.

DÉFAUT DE REPRÉSENTATION DES MINORITÉS

Les minorités n'ont pas de pouvoir de décision pour les questions qui les concernent.

PRÉJUGÉS - EXPLOITATION

Les gens ont des préjugés et leurs attitudes se fondent sur des stéréotypes. Les communautés acceptent difficilement le changement.

Il existe un manque de prise de conscience et de compréhension du besoin d'une éducation interculturelle.

Les élèves autochtones ne sont pas toujours disposés à accueillir les immigrants.

Les minorités sont parfois exploitées.

DÉFAUT D'INFORMATION

Les parents et les écoles sont très peu informés à propos du biculturalisme et/ou du bilinguisme.

PERTE DES RACINES

Parfois, les 3ème et 4ème générations perdent leur racines. Initialement, il arrive que certaines générations ne veuillent pas connaître leurs racines. Ce n'est qu'en prenant de l'âge qu'elles commencent à s'intéresser à leurs racines ou à en prendre conscience.

3. SOLUTIONS

SENSIBILISATION

Il y a lieu de promouvoir à l'école la sensibilisation à la diversité culturelle en tant qu'atout plutôt qu'en tant que responsabilité.

Toutes les cultures au sein d'une communauté doivent apprendre à se connaître.

CHANGEMENT D'ATTITUDE

Il convient de rendre plus positives les attitudes de la majorité et de la minorité vis-à-vis de l'interculturalisme.

FORMATION

Il faut assurer une meilleure formation des enseignants (aux questions liées aux cultures différentes), quelle que soit la matière enseignée. Il faut aussi qu'ils sachent comment enseigner aux bilingues.

Il convient de prendre des dispositions spéciales pour la formation initiale et continue des enseignants de la langue majoritaire en tant que seconde langue et des enseignants de la langue maternelle des minorités.

Il faut multiplier les possibilités d'échanges d'idées entre les théoriciens de l'enseignement, les formateurs des enseignants et les enseignants.

RECHERCHE

Elle implique notamment

- l'étude des origines et des incidences du racisme institutionnel et individuel
- la compréhension de la dynamique des relations interethniques et des méthodes et moyens permettant d'atténuer les préjugés, tant au niveau des individus qu'au niveau des écoles.

PARTICIPATION DES MINORITÉS

Il convient que les instances éducatives consentent des efforts conscients en vue d'impliquer les représentants des minorités linguistiques et culturelles dans le processus décisionnel ainsi que dans la planification des programmes (organe constitutionnel, effectif des écoles, discrimination positive).

UTILISATION DES MÉDIAS

Utilisation sélective des médias en vue de renforcer la conscience des membres du groupe majoritaire à propos des réalités auxquelles sont confrontées les minorités linguistiques et culturelles (notamment, programmes documentaires basés sur une recherche systématique, destinés à promouvoir la tolérance, le respect et la compréhension des minorités linguistiques et culturelles).

RENFORCEMENT DES LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

Développement et renforcement des liens entre l'école et la famille, en particulier celles appartenant aux minorités linguistiques et culturelles. Un des sujets qui peuvent faire l'objet d'une discussion est le contenu et la méthodologie de l'apprentissage scolaire et de la transmission par les parents de la langue, de la religion et de l'identité culturelle.

ENSEIGNEMENT DANS LA LANGUE MINORITAIRE, DU NIVEAU PRÉPRIMAIRE A L'UNIVERSITÉ

Mesures en vue d'assurer l'enseignement, soit partiel soit intégral, dans la/les langue(s) de la/des minorité(s) concernées, du niveau préprimaire au niveau adulte et de l'éducation permanente, du moins pour les familles qui le demandent.

4. COOPÉRATION INTERNATIONALE

LÉGISLATION

Il est nécessaire que le Conseil de l'Europe et d'autres organisations concernées mettent en oeuvre un calendrier précis et volontariste d'initiatives en ce qui concerne les problèmes et la pratique concrète de l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles. Un des éléments de ce calendrier pourrait être l'adoption de mesures législatives assurant la sauvegarde des langues et des cultures minoritaires.

ÉTUDE DE L'HÉRITAGE EUROPÉEN

Il serait possible d'entreprendre une étude systématique de l'histoire des minorités linguistiques et culturelles dans tous les Etats membres, en tant qu'élément de l'héritage européen.

Il convient de renforcer et d'encourager la recherche internationale à propos des autres questions liées aux minorités.

RENFORCEMENT DES RÉSEAUX

Il y a lieu de renforcer les relations effectives entre minorités linguistiques et culturelles similaires au niveau inter et intranational.

Il est nécessaire de renforcer la constitution de réseaux entre professionnels et pédagogues concernés par l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles entre et au sein des pays, par le biais d'échanges, de séminaires, etc.

ÉCHANGES - COLLOQUES, SÉMINAIRES, COURS INTERNATIONAUX

- échange de matériel de recherche, d'informations et d'idées
- diffusion à tous les pays d'un plus grand nombre de publications dans différentes langues
- échanges culturels entre élèves et enseignants de différents pays, éventuellement programmes réguliers d'échanges d'enseignants entre le pays hôte et le pays d'origine
- coopération internationale, notamment par la constitution d'équipes internationales d'enseignants, pour la préparation de matériel didactique pour la majorité et la minorité, y compris le matériel didactique destiné à l'apprentissage de la langue maternelle
- possibilités pour les étudiants d'étudier à l'étranger
- colloques, séminaires et ateliers internationaux, éventuellement avec un renforcement de la participation des formateurs d'enseignants, des professeurs de méthodologie par exemple.

SUIVI DANS LES MÉDIAS ET A L'ÉCOLE

Il convient d'assurer un suivi efficace des séminaires, en particulier par la publication dans les médias des rapports et des articles dus aux participants.

Il convient de tenter d'intéresser et de motiver d'autres enseignants par rapport aux problèmes globaux.

RECOURS AUX TECHNOLOGIES MODERNES

Il devrait être possible de recourir aux technologies modernes (notamment liaisons par satellite, enseignement informatisé à distance).

6. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Il est difficile de mettre à la fois l'accent sur l'égalité et les similitudes d'une part, et l'autonomie culturelle d'autre part. Ce séminaire, par le biais de discussions et de travail en groupes, a toutefois débouché sur un certain nombre de suggestions concrètes et de stratégies et points de vue nouveaux que chacun a pu emporter avec lui.

L'espoir a été exprimé que chaque participant assurerait le suivi du séminaire dans son pays grâce à des discussions et des informations, diffusées si possible par les médias. Les participants ont ressenti la nécessité de constituer un réseau européen en vue d'une coopération future.

Il s'est avéré que les facteurs essentiels déterminant le développement de l'enseignement aux minorités linguistiques et culturelles étaient

- * la prise de conscience de l'identité minoritaire
- * la participation des minorités à la définition d'une politique éducative
- * la formation des enseignants
- * l'encouragement au bilinguisme

A N N E X E I

SYSTEME DE BOURSES DU CDCC POUR ENSEIGNANTS

SÉMINAIRE EUROPEEN D'ENSEIGNANTS SUR

"L'ENSEIGNEMENT AUX MINORITÉS LINGUISTIQUES ET CULTURELLES"

Dates 7 - 11 août 1989
Lieu Centre de conférences de Tallukka, Vääksy, Finlande
Organisateurs Ministère de l'Éducation
Université d'été Päijät-Häme

PROGRAMME

Dimanche 6 août

après-midi Arrivée des participants et inscription à Tallukka

19 heures Dîner-rencontre

Lundi 7 août Présidence: M. Håkan Mattlin

9.30 Ouverture du séminaire
M. Håkan Mattlin, ministère de l'Éducation

9.45 L'enseignement aux minorités dans divers pays, présentations par les participants

12.00 Déjeuner

13.00 Présentations par les participants (suite)

Discussion

17.00 Activités récréatives: visite guidée de Lahti

19.30 Dîner

Mardi 8 août Présidence: M. Håkan Mattlin

9.00 Le saami en tant que langue d'enseignement - facteurs qui affectent la préservation de la langue
Mme Elina Helander, Institut nordique saami

L'identité bilingue
Mme Karmela Liebkind, université d'Helsinki

12.00 Déjeuner

- 13.00 Education interculturelle et droits de l'homme
Mme Micheline Rey, Genève
Discussion
- 18.00 Dîner
- 19.00 Activités récréatives
- Mercredi 9 août Présidence: M. Frederik Forsberg
- 9.00 La langue et la culture considérées du point de vue des minorités
Mme Helena Helve, université d'Helsinki
- 10.00 Travail en groupes
- 12.00 Déjeuner
- après-midi Libre
- 18.00 Dîner
- 20.00 Croisière sur le lac Päijänne
- Jeudi 10 août
- 9.00 Travail en groupes (suite)
- 12.00 Déjeuner
- 13.00 Travail en groupes (suite)
- 19.00 Banquet à la Tallukka
- Vendredi 11 août Présidence: M. Håkan Mattlin
- 9.00 Rapports des groupes de travail, remarques finales
Clôture du séminaire
- 12.00 Déjeuner
- 14.00 Départ en car pour Helsinki

A N N E X E II

LISTE DES PARTICIPANTS

Organizers

Ms Inkeri Rarnio
Ministry of Education
Meritullinkatu 10
00170 Helsinki

Mr Håkan Mattlin
Ministry of Education
Meritullinkatu 10
00170 Helsinki

Mr Frederik Forsberg
Ministry of Education
Meritullinkatu 10
00170 Helsinki

Ms Nina Rekola
National Board of General
Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki

Mr Pentti Takala
National Board of General
Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki

Ms Inja Seurujärvi-Kari
Pariivaljakonkuja 2 M 25
00410 Helsinki

Ms Sonja Servomaa
Päijät-Häme Summer University
Kirkkokatu 16
15140 Lahti

Ms Helli Jalas
Päijät-Häme Summer University
Kirkkokatu 16
15140 Lahti

Participants

Ms Ulla Aikio-Puoskari
Lapin oyisto
99600 Sodankylä, Finland

Mr Charles Briffa
17 "Princess Flats"
Princess Margaret Str.
Msiba, Malta

Mr Erik de Vreede
Menne van Coehoornstraat 3
NL-9801 Bw Zuidhorn
The Netherlands

Ms Raija Engman
Swedish National Board of
Education
Karlavägen 108
S-10642 Stockholm, Sweden

Ms Marjo-Liisa Kivi
Puhokatu 3 B 20
00140 Helsinki, Finland

Ms Liisa Kosonen
Orasivulante 6 B 27
00620 Helsinki, Finland

Ms Ayla Kurkittu
Koskelantie 30 D 22
00610 Helsinki, Finland

Ms Sairi Lahti
Maanajärvi
02860 Veihoja, Finland

Ms Edith Le Gallo
37 les Grands Parcs
44117 Saint Adre des Eaux
France

Mr Teemu Kehranta
16 Baglan Road
Bishopston
Bristol BS7 6EH
United Kingdom

Ms Maria Luiza Sobral Mendes
Rua Sampaio 810
1, 6 Direito
1000 Lisboa, Portugal

Ms Leela Mittal-Singh
Kalliantie 34
10600 Helsinki, Finland

Ms Catherine Moreau
11, Rue Raymond Carrel
76 00 Rouen, France

Mr Cathal O'Dochartaigh
St. Joseph's St
Maas,
Co. Wick
Republic of Ireland

Ms Anne Margaret Ottersen
Keskustien 41
00010 Helsinki, Finland

Ms Marja Oksanen
Puhokatu 4 A 27
00100 Helsinki, Finland

Mr Raimo Siitola
Touhukantie 14
04100 Naari, Finland

Ms Salla Siivonen
Puhokatu 4 B 6
00100 Helsinki, Finland

Ms Jasia Stringer
6 London Quay
Bristol
Bristol BS1 6ED, England

Ms Heli Suontjärvi
Sivutie 9
01600 Vantaa, Finland

Ms Heino Vyyryläinen
Kalliantie 4 A 29
04440 Oulunkylä, Finland

Ms Helena Rissanen Lumivaarantie 12
02140 Espoo, Finland

Ms Lucia Scardapane Via S. Apollonia, 8/2
40126 Bologna, Italy

Mr Josef Sidler Hengstweid 2
6280 Hochdorf, Switzerland

Ms Sigurborg Sigurbjarnadottir Alftam'lyri 58
108 Reykjavik, Iceland

Ms Anna-Leena Suonio Viherkallionkuja 4 as 5
02710 Espoo, Finland

Ms Farzana Turner 'The Orchard'
Bayswater Road
Headington
Oxford OX3 9RL
United Kingdom

Ms Miranda Vuolasranta Kalliotie 3 B 13
01900 Nurmijärvi, Finland

Ms Tuula Ikerlund Lammasaantie 12
04600 Mäntsälä, Finland

Lecturers

Ms Elina Helander Nordisk-samisk Institut
PB 220
9329 Kautokeino, Norge

Ms Helena Helve Kuutsalontie 22
00910 Helsinki, Finland

Ms Karmela Liebkind Raitamaantie 11 G
00420 Helsinki, Finland

Ms Micheline Rey Chargée de mission
Département de l'Instruction
publique
Accueil et éducation des
migrants
Case postale 218
1211 Genève 26, Suisse

A N N E X E III

ORGANISMES CONCERNÉS PAR L'ENSEIGNEMENT AUX MINORITÉS EN EUROPE

Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE)

L'ATEE se consacre essentiellement à l'enseignement et à la recherche interculturels. Elle vient de mener à terme une étude pilote portant sur les opinions des enseignants à propos de l'éducation interculturelle.

Conseil de l'Europe
Conseil de la coopération culturelle
BP 431 R6
F-67006 STRASBOURG CEDEX

EUDISED
(European Documentation and Information System on Education)
(Système européen de documentation et d'information pour l'éducation)

Base de données comportant les informations relatives aux projets de recherche en éducation dans quelque 20 pays européens. La base est disponible à la fois en version imprimée (EUDISED R & D BULLETIN ISSN 037-7192) et en ligne (serveur: ESA/IRS).

International Association for Intercultural Education (Association internationale pour l'éducation interculturelle)
Secrétariat de l'IAIE
c/o APbo Pieter Batelaan
Sumatrалаan 37
NL-1217 GP HILVERSUM
Pays-Bas

L'IAIE s'intéresse actuellement en particulier au bi- et au multi-linguisme.

OCDE Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)
2, rue André-Pascal
75775 PARIS CEDEX 16
France

Le projet CERI d'enquête sur l'Enseignement et le pluralisme culturel et linguistique (EPCL) a débouché sur deux rapports: "Les enfants d'immigrants à l'école" (1987), relatif à l'enseignement aux enfants d'immigrants, et "Ecole unique, cultures multiples" (1989), à propos des politiques d'enseignement multiculturel.