

COUNCIL  
OF EUROPE



CONSEIL  
DE L'EUROPE

DECS/EGT (89) 13

Systeme de bourses du CDCC pour enseignants

Séminaire européen d'enseignants sur  
«L'éducation interculturelle»

Londres, 20 au 25 mars 1989

Rapport



Quarante ans  
Conseil de l'Europe

Conseil de la coopération culturelle

Strasbourg 1989

HRE/HRP/7aS/3

Strasbourg, le 27 février 1989

DECS/EGT (89) 13

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Système de bourses du CDCC pour enseignants

Cours/séminaire sur

"L'éducation interculturelle"

Londres, 20 au 25 mars 1988



Le Département de formation continue de l'Université d'Uppsala,  
l'Institut de l'éducation:  
Centre pour l'éducation multiculturelle de  
l'Université de Londres,  
et l'Institut du Commonwealth, à Londres

RAPPORT

publié sous la direction de  
Carl-Axel SPARRMAN et Michael WILLIAMS

Les avis exprimés dans le présent rapport sont propres à leurs auteurs  
et ne traduisent pas nécessairement le point de vue du Conseil de la  
Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
1	CONTEXTE DU STAGE Carl-Axel Sparrman..... 4
2	DISCOURS DE BIENVENUE Professeur Dennis Lawton..... 5
3	L'INTERCULTURALISME ET LE NOUVEAU PROGRAMME SUEDOIS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS Carl-Axel Sparrman..... 5
4	LONDRES, CAPITALE MULTICULTURELLE Jagdish Gundara..... 8
5	L'EDUCATION MULTICULTURELLE EN ANGLETERRE John Singh..... 13
6	RAPPORTS DE GROUPES ..... 14 a. Hammersmith/Fulham b. Greenwich c. Lewisham
7	LES MEDIAS ET LA SOCIETE MULTICULTURELLE Bob Ferguson..... 20
8	LE MULTILINGUISME DANS LES ECOLES LONDONIENNES Safder Alladina ..... 22
9	TABLE RONDE ..... 23
ANNEXES	
1	Programme du stage..... 26
2	Liste des participants..... 28
3	Groupes de visites d'écoles..... 30

## 1. CONTEXTE DU STAGE

Pour organiser un stage en cours d'emploi, il convient bien sûr de tenir compte d'une multitude d'éléments. L'exposé qui suit n'entend pas en fournir un état exhaustif, mais plutôt énoncer certains des facteurs que nous avons jugés importants pour l'organisation de ce stage.

Tout d'abord, il convient de distinguer stage "fermé" et stage "ouvert". Par "fermé", j'entends un stage dont le contenu, nettement délimité, se rapporte étroitement à tel ou tel sujet du programme scolaire comme "l'emploi de moyens vidéo dans l'enseignement d'une langue étrangère", "les pluies acides", la "guerre de 30 ans" etc. Ce type de stage, qui comporte un corpus défini de connaissance, et en quelque sorte, un début et une fin, peut être perçu comme une entité et comme une réponse aux besoins exprimés des participants. Vous prenez part au stage, apprenez deux ou trois choses, rentrez chez vous et appliquez ce que vous avez appris dans le cadre de votre enseignement de ce domaine particulier. Apparemment, la plupart des participants considèrent inconsciemment ce type de stage comme la norme lorsqu'ils s'inscrivent à un stage ou y prennent part. Un stage ouvert au contraire traite généralement de sujets comme l'éducation interculturelle, l'égalité, les droits de l'homme etc., et "ouvert" signifie que le stage constitue une expérience d'apprentissage dans le cadre d'un processus continu ; il appartient alors à chaque participant de tirer ses propres conclusions, les confronter à de précédentes expériences et décider ce qu'il peut en tirer. Le stage ouvert en soi ne fournit pas de réponse aux participants - il pourrait proposer des solutions - mais pose au contraire des questions. Nous avons pensé que le présent stage devrait être ouvert.

Lorsqu'on organise un stage en cours d'emploi d'une semaine avec hébergement, axé sur l'éducation interculturelle et réunissant des participants originaires d'une dizaine de pays, il faut décider si le stage en soi doit être une expérience interculturelle - voire l'expérience interculturelle par excellence -, autrement dit, s'il vous faut assurer la cohésion du groupe, donner un aspect "concret" au stage, par le biais d'exposés d'experts que les participants seront invités à discuter, rejeter ou approuver. Ce peut être l'origine d'une expérience bénéfique pour les participants, le début de nouvelles amitiés et, de façon générale, d'une expérience européenne interculturelle, bien que superficielle et peut-être quelque peu artificielle.

Une autre méthode consiste à scinder le stage en plusieurs groupes de travail (il s'agit toujours d'un stage avec hébergement), auxquels on proposera d'aller dans un secteur de Londres visiter différentes institutions-écoles, organismes employeurs, bureaux de consultation civique, services sanitaires, églises, groupes d'appui - et de parler aux gens, faire des observations, prendre des notes, puis de réintégrer le stage pour travailler sur les matériaux rassemblés, tirer des conclusions, établir des comparaisons et les échanger avec les autres groupes. En d'autres termes, il s'agit de faire pénétrer les participants dans la société pour qu'ils rapportent au stage un fragment de réalité telle qu'ils la voient et non telle que le regard d'autrui la perçoit.

On peut certes soutenir qu'il est impossible d'observer réellement ou de voir quoi que ce soit d'utile en un jour ou deux, que chacun perçoit les choses à travers ses préjugés mais au moins, les membres du groupe auront vu plus ou moins les mêmes choses et pourront ensuite échanger leurs interprétations. De plus, ce n'est pas un expert qui aura choisi sa réalité pour épiloguer dessus. (Appréhender sa propre culture est peut-être l'exercice le plus difficile.)

Cette dernière stratégie conduit inévitablement à une expérience inter-culturelle moins marquée pour le groupe dans son ensemble, au moins de façon superficielle, mais il se peut qu'à long terme, cette expérience soit plus bénéfique.

Les stages du CDCC posent un problème particulier qui est le suivant. Un pays - le vôtre - organise le stage. Les expériences interculturelles, de la Suède en l'occurrence, jouent inévitablement un rôle important dans la conception du stage (préjugés suédois?). Il n'est pas non plus indifférent que le lieu de réunion soit Londres. L'un et l'autre de ces aspects prennent du temps pendant la semaine. Dès lors, comment introduire l'expérience européenne dans le stage, lorsque celui-ci compte dix représentants? En leur allouant une demi-heure pour présenter leurs propres expériences? Ou celles de leurs pays? Cinq heures d'exposé ininterrompu? Une heure par jour? Ou est-il possible de dire aux participants: Faites vous-mêmes des comparaisons! Tirez vos propres conclusions! Parlez entre vous! Soyez interculturels!

## 2. DISCOURS DE BIENVENUE

M. Dennis Lawton, directeur de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, a souhaité la bienvenue aux participants au stage. Il a exposé le caractère fédéral de l'université et les nombreuses ressources dont celle-ci dispose, en faisant valoir l'importance considérable pour l'éducation multi-culturelle du travail de l'Institut dont les contributions sont reconnues en Grande-Bretagne et dans toute l'Europe. Puis M. Lawton a souligné les mutations importantes que connaît actuellement l'éducation britannique, notamment par le biais de l'introduction d'un programme scolaire national. Le pivot de l'interculturalisme, c'est notre aptitude à remettre en cause nos conceptions courantes du monde. C'est ce qu'a illustré M. Lawton en exposant que par "éducation britannique" il entendait "l'éducation anglaise et galloise", l'Ecosse et l'Irlande du Nord ayant leurs systèmes propres.

## 3. L'INTERCULTURALISME ET LE NOUVEAU PROGRAMME SUEDOIS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Carl-Axel Sparrman, du département de formation continue (INSET) de l'Université d'Uppsala, a fait valoir qu'une grande partie des travaux réalisés sous les auspices du Conseil de l'Europe a inspiré la réflexion en Suède. Ainsi, le nouveau programme de formation des enseignants favorise l'intégration des enseignants de langue d'origine dans le système pédagogique

général. Le nouveau programme pédagogique pour tous les futurs enseignants débute par une analyse des attitudes et de la connaissance que chacun a de sa propre culture. Cela vaut pour les nouveaux enseignants mais aussi pour les enseignants en poste (le présent stage constituant un exemple à cet égard).

Cette réforme sera mise en application au cours de l'exercice fiscal et de l'année scolaire 1988/1989. Elle modifiera la formation des enseignants pour les classes correspondant à la scolarité obligatoire, soit de la première à la neuvième.

Le texte législatif de 1985 énonce que la formation des enseignants pour les classes de la scolarité obligatoire doit constituer un programme d'étude -au lieu de trois ou cinq actuellement - mais comprendre une double orientation: d'une part pour les enseignants se destinant aux classes 1 à 7 (140 semaines ou points d'étude). La nouvelle pédagogie devrait comporter un tronc commun pour que les futurs enseignants disposent d'un même cadre de référence pour leur travail à l'école, indépendamment de l'option qu'ils auront choisie.

De l'avis exprès du Conseil national des universités et collèges, 40 à 50 points de la pédagogie devraient être communs à tous les élèves enseignants. En plus d'un cours de pédagogie théorique et pratique, le développement langagier et les arts créatifs devraient être représentés.

Les élèves enseignants pour les classes 1 à 7 devraient aussi recevoir une formation qui leur permette de maîtriser toute la pédagogie des classes 1 à 3 (environ 45 points). Ensuite, ils peuvent aussi approfondir leurs connaissances en suédois et études sociales ou mathématiques et sciences naturelles (environ 35 points). Ils peuvent en outre opter pour une des matières suivantes: musique, arts, éducation physique et anglais (environ 15 points). Au-delà, il existe encore une autre option. Un étudiant peut choisir d'étudier le suédois et le suédois comme seconde langue.

En plus du tronc commun, les élèves enseignants pour les classes 4 à 9 recevront une formation spécialisée dans une des options suivantes (130-135 points) :

- suédois/langues (anglais/français/allemand, langue d'origine, suédois comme seconde langue);
- études sociales;
- sciences naturelles;
- une des matières suivantes : étude des enfants et de l'enfance, arts, économie domestique, éducation physique, travaux manuels et musique, associée à une des matières ci-après - suédois, anglais, allemand, français, langue d'origine et mathématiques.

S'agissant de la formation des enseignants de langues d'origine, le Conseil national des universités et collèges a défini trois groupes différents pour lesquels une pédagogie devrait être organisée.

1. La formation des étudiants en vue de l'enseignement du finnois, finnois-Tornedals (variante régionale de finnois parlée en Suède septentrionale) et sami (lapon) devrait être intégrée dans le cadre de la formation susvisée pour les classes 1 à 7. Il faut aussi que les élèves-enseignants de finnois-Tornedals et sami soient capables d'employer le suédois comme moyen d'enseignement et d'enseigner le suédois. A cet effet, la formation de ces étudiants devrait être prolongée de 160 points. Pour les étudiants vraiment bilingues, - principalement finnois - il devrait être possible d'obtenir un certificat de suédois (20 points) lorsqu'ils auront achevé leur formation (140 points).

Il y a cependant plusieurs groupes qui résident en Suède depuis très longtemps, et dont les membres de la deuxième ou de la troisième génération sont désormais instruits. Ceux-ci devraient être capables de recevoir une formation d'enseignants bilingues. En conséquence, une possibilité d'option comme celle exposée ci-dessous devrait être proposée aux étudiants ayant une langue maternelle différente de celles visées au paragraphe 1. ci-dessus.

2. Une formation en langue d'origine devrait aussi être dispensée dans le cadre de celle offerte pour les classes 4 à 9, à l'intention des étudiants bilingues qui se spécialisent dans les langues et dans des matières pratiques et artistiques, et une autre matière.

3. Une troisième catégorie est constituée de groupes de migrants ou de réfugiés récemment arrivés en Suède. Vu leurs difficultés de langue, il est tout à fait improbable qu'ils puissent remplir les conditions d'admission, quant au suédois en particulier. Dans ce cas, il faut une pédagogie spécialisée en vue d'un travail avec des élèves migrants employant leur langue d'origine.

Voici quelques extraits des objectifs généraux du programme d'étude visant à réformer la formation des enseignants.

.....

Les étudiants seront formés pour travailler dans un système scolaire global dont la mission est de donner une éducation générale à chacun, quelles que soient son origine sociale et culturelle, et sa situation économique ou autre.

.....

La formation doit permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs propres comportements et valeurs. Il faut les inciter à analyser et modifier ceux-ci dans la perspective de leur épanouissement personnel.

Il faut donner aux étudiants, dans le cadre de leur formation, les moyens d'enrichir la connaissance qu'ils ont de leur propre culture et de transmettre ce patrimoine culturel à des générations d'élèves. Le programme de formation devrait favoriser un contact continu avec des activités culturelles et susciter chez les étudiants le désir de participer à la contribution de l'école à la vie culturelle de la communauté en vue de réaliser les objectifs de la politique culturelle officielle de la société. Chez un futur enseignant, il est capital de développer l'aptitude à exploiter la diversité des moyens de communication disponibles - mots, images, formes, mouvements, théâtre - afin de créer une culture enfantine - et adolescente - de haut niveau.

Il faudrait que la formation améliore l'aptitude des étudiants à inculquer une intelligence internationale à leurs élèves et à les préparer à travailler dans une société multiculturelle. Vu que la Suède actuelle comporte de nombreux groupes ethniques différents, la formation dispensée aux étudiants doit leur permettre, comme enseignants, de contribuer à développer chez leurs élèves compréhension et sympathie envers les groupes minoritaires dans notre pays. Il faut aussi faire prendre conscience aux étudiants du fait qu'ils participent, comme individus et comme membres d'un groupe, à des processus interculturels. Une perspective interculturelle doit donc faire partie intégrante du programme de formation, tant sous l'angle du contenu que de l'organisation.

Les enseignants devraient aussi être préparés par leur formation à faire face à des mutations continues de la société et à un renouvellement de la pédagogie scolaire pour aller de pair avec l'évolution scientifique.

#### 4. LONDRES, CAPITALE MULTICULTURELLE

Jagdish Gundara, directeur du Centre multiculturel, s'est immédiatement élevé contre l'image stéréotypée de Londres, capitale monoculturelle, ainsi que contre notre interprétation de l'histoire anglaise, en relatant à titre d'exemples les contributions d'un grand nombre de personnes et de groupes de cultures diverses. Londres est depuis près de deux millénaires un centre de migrations pour des groupes indigènes ou non. M. Gundara a tracé oralement une image différente qui est aussi celle de Londres et, ce faisant, nous a fait prendre conscience de l'intérêt de redessiner les cartes mentales de nos propres villes et sociétés. A cet égard, il importe de se souvenir que l'Etat nation a succédé à des sociétés multiculturelles.

En accueillant les participants à Bloomsbury, on pourrait leur dire qu'ils se trouvent dans une partie très récente de Londres (Londinium), qui a peut-être été la plus importante ville romaine de ces îles au premier siècle avant Jésus-Christ. Bien sûr, lorsque les romains ont occupé le Kent et Londinium, la Grande-Bretagne n'existait pas comme telle puisque ce n'est que relativement récemment qu'elle est devenue une nation, comprenant même aujourd'hui l'Angleterre, le Pays de Galle, l'Ecosse et l'Irlande du Nord.

A l'influence des Romains s'est substituée au 5e siècle celle des Pictes, Celtes, Saxons et Normands. Plus tard, du 13e au 16e siècle, les Italiens ont exercé des activités bancaires dans Lombard Street, ainsi baptisée parce qu'ils étaient originaires de Lombardie. Cependant, lorsque Henry VIII accéda au trône et rompit avec l'église catholique romaine, l'influence de la Renaissance italienne avait déjà créé de nouveaux liens en Grande-Bretagne, des mécènes britanniques ayant fait venir d'Italie des érudits, architectes, hommes de science, artistes, chanteurs d'opéra, maîtres de danse, maîtres de manège et maîtres d'armes. Lorsque vous êtes à Londres cependant, ne pensez pas seulement aux élites italiennes, mais aussi à la multitude de citoyens et travailleurs ordinaires qui ont édifié cette ville. Parmi les Italiens se trouvaient de nombreux vendeurs, baladins, travailleurs itinérants, plâtriers et ouvriers qui posaient céramiques, mosaïques, parquets et asphalte.

Giovanni Casanova, né à Venise en 1725, qui séjourna à Londres en 1763-1764, a dit ce qui suit à propos de l'Angleterre :

"Rien n'y est là comme ailleurs. Le sol même a une autre couleur et l'eau de la Tamise a un goût différent de celle de tout autre fleuve. Tout en Albion a un caractère propre: poissons, troupeaux, hommes, femmes ont des types distincts introuvables ailleurs. Leur mode de vie, notamment leur cuisine, est radicalement opposé à celui d'autres peuples"...

Casanova ne pouvant ouvrir une loterie, comme il l'avait fait à Paris, et ne parlant pas anglais, il embaucha Jerbe, un serviteur noir multilingue, pour l'aider dans ses affaires. A ce propos, il est intéressant de se demander pourquoi Jerbe était multilingue à Londres en 1763-1764. A défaut de certitudes sur ce point, on peut supposer qu'en tant qu'esclave affranchi, il avait joué le rôle d'interprète dans diverses sociétés et pour plusieurs langues...

Giuseppe Mazzini, qui s'est battu pour une Italie unifiée et républicaine, a lui aussi vécu dans ce quartier au 183 Gower Street-, tout comme Joey Grimaldi, le plus grand clown italien, qui est né à l'emplacement actuellement occupé par la London School of Economics...

Lorsque Mussolini a pris le pouvoir, des Italiens ont été incarcérés. Le propriétaire du restaurant "Quo vadis" à Soho, Peppino Leoni, a dit à propos de son incarcération:

"Alors que je suivais le couloir menant aux cellules, je ressentis une haine subite pour la police, le gouvernement britannique qui avait donné l'ordre de mon incarcération, et pour toutes formes d'autorité. Je m'étais échiné pendant des années - 33 ans en fait, car j'ai débarqué en Angleterre en 1907 - pour créer mon restaurant, et un homme de ma propre nationalité avait tout anéanti en un instant... J'étais profondément ulcéré qu'après 33 ans passés en Angleterre sans le moindre écart de conduite politique, j'aie été arrêté sans le moindre égard".

Au cours de la semaine à venir, vous entendrez et peut-être verrez la communauté noire manifester sa rancœur contre la police, accusée de ne pas la défendre et, en fait, d'opprimer ceux qui sont déjà victimes du racisme dans notre société. Souvenez-vous aussi que, si Jerbe parlait plusieurs langues, celle de la Grande-Bretagne n'a pas toujours été l'anglais. Au 12<sup>e</sup> siècle, la classe dirigeante parlait français, tout comme la communauté juive qui lui était associée. A cette époque, l'Angleterre était une société multiconfessionnelle et des préjugés religieux apparurent pendant les croisades. La noblesse, endettée auprès de financiers juifs, se ligua non seulement contre les financiers mais contre l'ensemble de la communauté juive. Les juifs perdirent la clientèle de la Couronne et leur rôle de financiers fût repris par des chrétiens italiens et français. En 1920, tous les juifs furent expulsés d'Angleterre.

Lorsque vous envisagez l'Angleterre avec votre "sens commun" comme une nation anglaise, remettez en cause vos conceptions, interrogez son histoire. Par ailleurs, les juifs sont revenus d'Espagne en 1492, après s'être convertis au Christianisme. Réfléchissez à ce que cela implique quant à l'idée que vous vous faites de ce pays, car les chrétiens marranes dans le Londres du 16<sup>e</sup> siècle étaient en fait des juifs. Très vite, les juifs séfarades venus du Portugal et d'Espagne furent en minorité par rapport aux juifs ashkénazes parlant Yiddish et originaires d'Europe Centrale, orientale et occidentale. Ils colportaient des fruits, des bijoux et des couteaux.

Lorsque vous contemplez la Tour de Londres, voyez la aussi comme le sanctuaire qu'elle était au 13<sup>e</sup> siècle pour les juifs fuyant les hordes d'émeutiers. Par la suite, elle fut utilisée par la police comme prison pour les juifs.

Au 19<sup>e</sup> siècle, le gouvernement britannique eut recours aux banquiers Rothschild pour envoyer des subsides à ses alliés pendant les guerres napoléoniennes, pour se procurer les fonds destinés à indemniser les propriétaires d'esclaves lors de l'abolition de l'esclavage, ainsi que pour financer la guerre de Crimée et le Canal de Suez.

La communauté juive ordinaire participait à la production de vêtements à bon marché, dont une grande partie étaient vendus dans Petticoat Lane. Rudolf Rocher, dont le portrait est exposé dans le Whitechapel Gallery, était leur porte-parole. C'était un syndicaliste et un philosophe. Lorsque vous entendez le mot "nosh", sachez immédiatement qu'il signifie "nourriture", étant adapté de la culture juive. Les cockneys de l'East End étaient eux aussi intrigués par la nourriture kasher des juifs; aussi, lorsque vous entendez aujourd'hui: "Est-ce kasher?", cela signifie: "est-ce propre/juste/vrai/convenable?".

Le 4 octobre 1936, un célèbre slogan espagnol - "Ils ne passeront pas" - servit de mot d'ordre contre les fascistes britanniques - the British Union of Fascists. La bataille de Cable Street arrêta les fascistes, qui reçurent l'aide de la police. Une fresque de David Burnington fut achevée en 1983 après avoir été détériorée par des fascistes modernes. Les actions racistes et fascistes qui ont cours dans ce quartier contre les bangladeshis ont une longue histoire. C'est celle de londoniens ordinaires - anglais, juifs, bengali - unis dans leur résistance contre le fascisme et le racisme.

Benjamin Disraeli, né dans Théobald Road, devint Premier ministre britannique (comme anglican) bien qu'il continuât à se battre pour que les juifs puissent entrer à la Chambre des Communes.

En 1850, Karl Marx s'installa à Dean Street, quartier du coûteux restaurant de Leoni. Pour Marx, Londres était un laboratoire. Au cours de ce stage, il vous faudra aussi considérer Londres comme un laboratoire politique, social et économique mais principalement pédagogique. En quoi l'existence de l'ILEA (Inner London Education Authority) et ses politiques en matière de race, sexe et classe, ont-elles réduit ou éliminé les inégalités raciales, sexuelles et de classe? Pourquoi l'administration centrale est-elle sur le point de démanteler l'ILEA?

Freud, comme Marx, avait rejeté la religion et avait vu dans Londres un sanctuaire. Il appela son fils Oliver, en souvenir de Oliver Cromwell, en partie parce que celui-ci avait autorisé les juifs à revenir en Grande-Bretagne. Freud fut incinéré dans le cimetière de Golders Green.

La plupart des habitants de Londres y ont émigré à un moment ou à un autre de l'histoire de leur famille. Cela vaut pour la plupart des Anglais, ainsi que des Gallois, Ecossois ou Irlandais. Le courant irlandais a pris naissance au 12e siècle mais après la reconquête de l'Irlande au 17e siècle, les migrations s'intensifièrent et le quartier autour de St Gilles fut appelé la colonie irlandaise. Les 17e et 18e siècles virent aussi la naissance d'un sentiment anticatholique dont témoignent les émeutes de Gordon en 1780 lorsque des boutiques et églises irlandaises furent brûlées, et que des centaines de personnes périrent.

Le resserrement de l'autorité britannique sur l'Irlande et la Famine de la pomme de terre en 1847-48 provoquèrent une immigration record. Les Irlandais furent de plus en plus nombreux à s'installer dans différents quartiers de Londres comme Paddington, Kensington, Hammersmith, Willesden, Camden et Islington. En raison de leur pauvreté, ces immigrants acceptaient les emplois les plus humbles et les plus mal payés de travailleurs non qualifiés et semi-qualifiés.

Theobald Tone, né à Dublin, vint étudier le droit à Middle Temple en 1787. Lorsqu'il revint à Dublin, son objectif fondamental était de "renverser la tyrannie de notre exécrable gouvernement, rompre les liens avec l'Angleterre, source intarissable de nos maux politiques et substituer le nom commun d'irlandais aux dénominations de protestant, catholique et dissident". Cette déclaration rend encore compte de la lutte des Irlandais et de l'Irlande du Nord aujourd'hui. Elle vaut aussi pour d'autres, à savoir les citoyens britanniques noirs qui vivent ici à la suite des bouleversements massifs de leurs sociétés d'origine causés par l'Angleterre.

D'autres, comme Sir Roger Casement qui révéla la cruauté du colonialisme et l'exploitation en Afrique et en Amérique du Sud, oeuvrèrent ensuite pour la cause nationaliste irlandaise. Au cours de la première guerre mondiale, Sir Roger Casement fut pris par les Anglais, emprisonné dans la Tour de Londres et pendu dans la prison de Pentonville.

Jonathan Swift, auteur des "Voyages de Gulliver" écrivit aussi un pamphlet sur la pauvreté en Irlande en 1729. Parmi les autres Irlandais qui ont vécu à Londres, on peut citer Oliver Goldsmith, Sheridan, Oscar Wilde, Yeats, Sean O'Casey. Et G.B. Shaw écrivit dans "The Man of Destiny" 1895: "Rien n'est trop mauvais ni trop bon qu'un Anglais ne puisse le faire; mais vous ne trouverez jamais un Anglais dans l'erreur. Il fait tout par principe. Il vous combat par principe patriotique, vous vole par principe commercial et vous réduit à l'esclavage par principe impérial."

Le principe impérial explique aussi la présence des Chypriotes que nous voyons dans tout Londres. Les Grecs, Turcs et Chypriotes sont une résultante de la disparition de l'empire ottoman. On peut certes affirmer qu'ils ne sont pas britanniques ni même européens, mais je vous invite à y réfléchir à deux fois.

L'entreprise impériale de la Grande-Bretagne est un aspect de son histoire. L'autre aspect est celui de la colonisation romaine de ces îles. Les noirs, qu'on considère comme des britanniques de fraîche date, sont installés ici depuis l'époque romaine bien que, après le départ des Romains à partir du 5e siècle, les noirs soient revenus d'abord au 16e siècle lorsque l'ouverture du commerce avec l'Afrique occidentale permit le débarquement de domestiques noirs. En 1601, la Reine Elisabeth Ire publia le premier édit aux fins de bannir de son royaume les "Blackamoors". Cet édit resta néanmoins lettre morte et les noirs ont continué de vivre et de travailler ici, établissant des peuplements de grande envergure au milieu du 17e et à la fin du 18e siècles - lorsque la Grande-Bretagne participa intensément au trafic des esclaves. La Grande-Bretagne exportait des marchandises vers l'Afrique, en échange de quoi des esclaves africains étaient envoyés aux Caraïbes et dans les Amériques. Ce commerce triangulaire explique le développement de Liverpool, Bristol et Londres et il a constitué un important facteur de la révolution industrielle anglaise en contribuant à la financer. Des esclaves noirs affranchis vivaient sur les berges du fleuve autour de Limehouse. Au 18e siècle, la population noire était essentiellement masculine et comptait une vingtaine de milliers de personnes.

Les citoyens britanniques pauvres étaient opposés à l'esclavage des noirs car ils assimilaient leur situation à la leur. Ils ne pouvaient cependant faire entendre leur voix, n'ayant guère de pouvoir à l'échelon législatif. Dès les débuts de l'esclavage des noirs, ils firent campagne en faveur de son abolition. Olandah Equiano, Ignatius Sancho et Ottobah Angoano jouèrent un rôle important à cet égard. En 1787, Angoano, écrivait: "N'est-il pas curieux de penser que ceux-là même que l'on devrait considérer comme les plus instruits du monde se livrent à un trafic de la cruauté et de l'injustice les plus barbares, et que beaucoup sont devenus à ce point dissolus qu'ils ne voient aucun crime dans l'esclavage, le vol ou le meurtre".

Des loyalistes noirs ont combattu dans la guerre d'indépendance américaine et des marins noirs sont venus s'installer après les guerres napoléoniennes de 1792-1815. Au cours du 19e siècle, la population noire de Londres et en Grande-Bretagne a décliné. Certains furent déportés en Australie, notamment William Luffay, un dirigeant chartiste noir.

A la fin des années 1880, le développement de la navigation à vapeur a amené une intensification des relations maritimes avec les Caraïbes et l'Afrique occidentale, laquelle a provoqué à son tour l'émergence de petites communautés noires dans les quartiers des docks des ports britanniques.

La communauté britannique noire à l'heure actuelle a résisté à l'oppression, ayant fait la preuve de cette résistance à Toxteth et Moss Side à Manchester, à Brixton, Southhall et Broadwater Farm à Londres. Les noirs résistent à l'oppression raciale dans le domaine scolaire, de l'emploi, dans des quartiers résidentiels pauvres. L'actuelle résistance à l'oppression ne diffère pas de la résistance historique des Africains en Afrique, des Massons dans les Caraïbes et aux Amériques.

Les masses et les groupes ont fait table rase des histoires. Vous rencontrerez des enfants londoniens ordinaires ayant chacun des témoignages et histoires non enregistrés. N'oubliez pas non plus que si l'histoire des femmes n'est pas écrite, l'histoire des femmes noires est encore moins bien connue. A preuve le cas de Florence Nightingale. Tout le monde connaît son nom et la guerre de Crimée. Mais connaît-on Mary Seacole? En 1854, elle s'embarqua comme infirmière pour la Crimée, mais après que des organisations de Londres eurent refusé son aide. Pendant votre séjour à Londres, pensez aux jeunes filles et aux femmes dont les vies ont contribué à faire cette ville, mais n'ont jamais été racontées. L'oeuvre de Mary Seacole a été relatée par William Russel du Times, et en décembre 1856, on pouvait lire dans la revue Punch: "Elle a donné son aide à tous ceux qui l'en priaient, aux affamés, aux vieux et à ceux qui avaient froid; main et coeur également ouverts, prête à partager mots d'apaisement, actions et or."

A la fin de la guerre, Mary Seacole, à 51 ans, revint vivre à Londres dans le dénuement et y mourut en 1881.

Lorsque vous verrez des noirs Rastafari à Londres, avec leurs longs cheveux et leurs bonnets rouges, verts et dorés, pensez à l'Empereur Haïlé Sélassié, qui fut couronné Prince Ras Tafari en octobre 1930 et passa des années d'exil à Londres après 1936 lorsque les Italiens envahirent l'Ethiopie. A la gare de Waterloo, l'empereur déclara: "A la gare de chemin de fer à Londres, les britanniques nous ont chaleureusement accueillis... Les gens qui y étaient massés nous ont manifesté leur sympathie, et nous avons admiré la tendresse et la gentillesse du peuple britannique."

Deux indiens célèbres, Gandhi et Nehru, ont passé un certain temps à Londres. Ils ont constitué le plus important mouvement politique et anticolonial de leur siècle. Au cours de sa visite à Londres en 1931, Gandhi a déclaré:

"Je ne me remémore pas une seule expérience au cours de mon séjour de trois mois en Angleterre et en Europe qui m'ait donné le sentiment qu'après tout, l'Est est l'Est et l'Ouest reste l'Ouest. Au contraire, j'ai pu me persuader plus que jamais que la nature humaine est essentiellement la même quels que soient les cieux sous lesquels elle s'épanouit, et que si vous abordez les gens avec confiance et affection, vous recevriez en retour une confiance décuplée et mille fois plus d'affection."

Si les sentiments de Gandhi ont été lettre morte pour les britanniques en Inde, j'espère qu'ils trouveront un écho auprès de vous. J'espère que durant cette semaine, vous serez à même de tracer une carte différente, percevoir un territoire différent, qui est Londres. Le territoire est historiquement multiculturel et se compose de réalités complexes, dont certaines sont immergées et invisibles, mais cependant très réelles.

## 5. L'EDUCATION MULTICULTURELLE EN ANGLETERRE

M. John Singh, du Département de l'Education et de la Science, a expliqué aux participants les méandres du système d'inspection et a retracé l'historique de la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation multiculturelle. En 1976, un rapport gouvernemental a mis l'accent sur le problème crucial de la formation initiale des maîtres et a souligné l'importance pour l'enseignant d'être conscient de la diversité ethnique de sa propre société. Le problème de la formation continue dans ce domaine a également été considéré comme capital. Dix années plus tard, un programme de l'administration centrale a été mis en application pour financer la formation continue dans plusieurs

secteurs prioritaires, dont celui de la diversité ethnique. Le Secrétaire d'Etat a également recommandé que la pratique pédagogique des enseignants ait lieu dans des communautés ethniquement diversifiées.

Dans un premier temps, on s'est intéressé aux familles de migrants en considérant leur présence ici comme provisoire. Puisqu'elles partiraient dès qu'elles auraient atteint le niveau d'autosuffisance économique, la nécessité première était de leur enseigner l'anglais comme deuxième langue. On ignorait les problèmes plus généraux, les paramètres culturels. Cependant, le rapport Swann (1985) fixe comme objectif le pluralisme culturel, et non l'assimilation dans la culture anglaise dominante. Chaque élément, en quelque sorte, doit s'intégrer dans l'ensemble, tout en conservant son identité propre. Parallèlement, il ne faudrait pas ignorer l'importance de l'intégration sociale.

Les migrations permanentes ont eu pour résultat qu'il y a aujourd'hui toute une gamme de citoyens britanniques avec une multitude de confessions et d'affinités culturelles différentes. M. Singh a néanmoins souligné qu'il "importe de veiller à ce que la société en général suscite un état d'esprit tel que tous les enfants soient perçus comme nos enfants. Dans certains endroits, la tendance est inverse. Mais si nous atteignons ce but, nombre de problèmes que nous connaissons disparaîtront."

Le rapport "Améliorer l'école" ("Better schools") présente une politique cadre dans laquelle on peut déceler trois courants relatifs aux questions multiculturelles. Tout d'abord, il faut répondre aux besoins propres de chaque enfant - langue, religion, expériences antérieures. Deuxièmement, il ne faut pas considérer les enfants de façon isolée mais leur faire fondamentalement comprendre la nature de leur propre société. Troisièmement, il faut aborder d'urgence la question des relations entre races, à cause de l'hostilité croissante envers différents groupes ethniques. Soixante administrations locales de l'éducation sur quatre-vingt-dix-sept ont adopté une politique dans ce domaine. On s'abstient de plus en plus de retirer les enfants bilingues de l'horaire d'études ordinaire pour les mettre en classe de langue maternelle car cela retarde l'acquisition d'une parfaite maîtrise de l'anglais.

## 6. RAPPORTS DE GROUPES

Le stage a eu lieu à une époque où, en Grande-Bretagne, le système éducatif public faisait l'objet de réformes "ambitieuses et fondamentales". La centralisation croissante de la politique pédagogique avec l'instauration prochaine d'un Programme National est perçue par certains comme une menace pour l'éducation interculturelle. Une autre menace réside dans la disparition probable de l'ILEA (Inner London Education Authority). C'est Crispin Jones qui a exposé l'historique de l'ILEA, ainsi que ses forces et ses faiblesses.

L'ILEA (administration de l'éducation pour Londres intra-muros) pourvoit aux besoins éducatifs de quelque 300 000 enfants, 200 000 étudiants et 250 000 adultes. Les problèmes sociaux qui existent dans tout le Royaume-Uni sont plus concentrés ici, au point que 70% des zones défavorisées de Grande-Bretagne sont situées dans le ressort de l'ILEA. Les élèves de l'ILEA reçoivent près de la moitié des repas servis gratuitement. Au niveau du primaire, 27 % des enfants proviennent de familles monoparentales tandis que le chiffre correspondant dans le secondaire est de 28 %. Le taux de chômage est de 28 % pour les parents d'enfants des écoles primaires et de 20 % pour ceux du secondaire. La densité démographique est 26 fois supérieure à celle de l'ensemble du pays. La moitié des établissements secondaires et le quart des écoles primaires ont été construits au siècle dernier. Dans le cadre du recensement de 1987 sur les langues,

il a été constaté que 172 langues étaient alors parlées dans le ressort de l'ILEA. Un élève sur quatre parlait une langue autre que l'anglais dans son foyer. En 1981, la proportion était de 14 % et en 1985 de 19 %.

Après ce rappel important du contexte, on est passé aux préparatifs des études sur le terrain. Les responsables avaient organisé d'ambitieux programmes d'une journée comprenant des visites d'écoles et des visites de systèmes d'appui. Pour de nombreux participants, ce fut une expérience pédagogique qui leur a permis de découvrir de nouvelles possibilités ouvrant la voie à des transformations des pratiques actuelles et à de nouveaux aperçus sur l'enrichissement que peut apporter une approche interculturelle au système pédagogique général. Des contacts personnels ont été établis, lesquels conduiront, on l'espère, à de nouveaux échanges d'expérience transcendant les frontières nationales. La plupart des groupes ont fait état d'un engagement déterminé en faveur de l'interculturalisme au niveau du primaire en relevant cependant un déclin d'intérêt au niveau secondaire.

La quasi-totalité des rapports ont relevé l'atmosphère positive régnant dans les écoles. Au niveau du primaire, les politiques centrées sur l'enfant prédominaient, les élèves assumant une responsabilité continue envers leur propre apprentissage. Des preuves palpables d'interculturalisme étaient rarement évidentes au cours des brèves visites, ce qui ne traduisait pas nécessairement l'absence de toute option interculturelle dans l'établissement considéré. A vrai dire, un groupe a laissé entendre qu'un programme interculturel réussi pouvait être discret mais néanmoins efficace. D'autres ont observé que le rôle d'institutions extérieures telles que clubs de jeunes et centres communautaires était un complément essentiel du travail accompli dans les écoles. L'éducation interculturelle ne doit pas être un exercice scolaire isolé de type compensatoire, permettant à la société dominante d'oublier la nécessité de réexaminer son fondement même. L'éducation interculturelle doit être le point de départ d'une société interculturelle.

a. Groupe A : Hammersmith/Fulham

Le groupe A a visité la division 1 de l'ILEA qui couvre Hammersmith et Fulham. Il s'est rendu dans deux établissements primaires mixtes, une école secondaire de garçons et deux centres d'enseignants. L'école primaire de Munster compte 201 élèves dont le quart sont noirs. Il y a un enseignant "article 11" (1) qui aide les migrants en classe, conseille les enseignants et produit des matériels. Les élèves migrants se retirent occasionnellement dans leur propre classe bien équipée pour travailler l'anglais. Le groupe a observé une activité constante des élèves, chacun travaillant à son niveau propre. Les élèves faisaient leurs propres brochures et effectuaient de fréquentes excursions pour recueillir du matériel. Dans une des classes, les élèves étudiaient l'Irlande. Il est intéressant de noter que les élèves d'origine irlandaise n'ont cette origine - peut-être un moyen de s'adapter à ce qu'ils percevaient comme le point de vue de la majorité et un indice de la façon dont ils pensaient que la communauté jugeait une telle origine.

---

1. Enseignant "article 11" : La loi de 1966 sur l'administration locale prévoit l'allocation de crédits d'Etat pour l'enseignement de l'anglais comme seconde langue.

A l'école primaire de Canberra, le professeur d'anglais comme deuxième langue travaillait avec un groupe d'élèves à un projet sur Londres. Les élèves étaient très fiers de leur établissement et s'identifiaient étroitement à leur nouveau pays. La pédagogie faisait fond sur le contexte familial des élèves - ce jour-là une fillette née au Kenya a donné des renseignements directs sur ce pays. Un résultat positif de cette visite a consisté en un projet de correspondance avec une école suédoise et une visite en retour prévue en juin. Une approche interculturelle était également perceptible dans les cours de musique où une des activités essentielles consistait à écouter et jouer de la musique de steel band.

Dans l'établissement secondaire, les élèves noirs étaient en majorité. Tous les élèves étaient bien habillés (aux yeux du groupe), en uniformes scolaires. De nombreux élèves se sont dit convaincus que leur école était la meilleure. Le groupe n'a guère perçu d'indice d'une approche interculturelle dans les classes auxquelles il a rendu visite.

Les centres d'enseignants sont de deux types : le centre divisionnaire d'enseignants, plus axé sur le primaire et proche du lieu de travail des enseignants - qui a donc une portée plus concrète - et les centres d'enseignants pour telle ou telle discipline, plus orientés vers les établissements secondaires et qui sont parfois éloignés.

Le centre de langues Macbeth est un lieu où les enfants sont amenés pour observer des activités interculturelles et y prendre part avec leurs professeurs habituels. C'est essentiellement un centre de langues qui organise des ateliers et diffuse des documents sur le bilinguisme dans la classe. Une de leurs journées d'activités avait les objectifs et le contenu suivants :

"Nous avons choisi comme point de départ ce trimestre le conte chinois "Yeh-Shen", lequel a fondamentalement le même thème que "Cendrillon" en Europe mais lui est antérieur d'un millier d'années.

Les ateliers ont été conçus pour développer certains aspects de l'histoire - en la transposant par exemple pour le théâtre ou en essayant de trouver une musique susceptible d'être jouée à un festin de mariage.

L'atelier de masques ouvre la possibilité de transposer l'histoire de Cendrillon en opéra, en s'inspirant d'authentiques masques d'opéra chinois, initialement peints sur le visage des acteurs. Les différents styles de masques peints correspondent à autant de personnages de contes chinois célèbres. Ces masques d'opéra chinois ont des styles différents selon chaque région de Chine. L'atelier de masques s'attachera particulièrement aux masques d'opéra du Sseu-tch'ouan".

Ce centre illustre clairement les nouvelles initiatives de la formation continue. Si certains ont pu dire que traditionnellement, l'essentiel de la formation continue consistait à cuisiner sans avoir tous les ingrédients, en l'occurrence, les enseignants font effectivement le travail avec leur classe.

b. Groupe B : Greenwich

Ce groupe a visité deux écoles primaires, un centre d'enseignants et un forum du Conseil pour l'égalité raciale. La population de ce quartier

était à prédominance blanche ; environ 15 % des habitants représentaient des cultures non blanches, originaires en majorité du Bangladesh, du Pakistan et de l'Inde. Le groupe a visité l'école maternelle Conway et l'école élémentaire Conway, toutes deux situées dans le même bâtiment mais ayant des directeurs différents. Le nombre d'élèves inscrits était d'environ 500 et les langues parlées étaient, outre l'anglais, les suivantes : urdu, gujerati, bengali et dix autres. Les élèves étaient originaires de onze pays différents et représentaient les religions sikh, musulmane, hindoue et chrétienne. Le personnel de l'école maternelle avait récemment adopté une politique et un code du personnel se rapportant aux questions interculturelles. Il y est énoncé ce qui suit :

1. Nous pensons que l'éducation multiethnique s'enracine fermement dans le principe de l'égalisation des chances pour tous les enfants, indépendamment de leurs expériences, aptitudes, sexe, origine, culture ou race ; il s'agit de répondre à leurs besoins pour donner à chaque enfant la chance d'un épanouissement optimum. L'application de ce principe implique que, en situation d'inégalité, il puisse être nécessaire de prendre des dispositions particulières pour répondre à des besoins propres à des groupes minoritaires.

2. Le cadre scolaire devrait refléter la composition multiethnique de la Grande-Bretagne contemporaine. En particulier, notre environnement scolaire devrait représenter la communauté dont il fait partie, en montrant la valeur accordée à la diversité culturelle dans chaque aspect de la vie scolaire. Tout parent, et tout enfant, fait partie intégrante de cette communauté et doit avoir confiance en son identité en son sein. Un programme équilibré doit être multiethnique. Cela doit ressortir des matériaux, ressources et méthodes que nous employons. Une éducation multiethnique nous donne les moyens de rejeter le racisme à la fois conscient et inconscient.

3. Pour nous, tous les élèves ont la même valeur. Nous sommes déterminés à mener une politique qui traque et extirpe tout racisme et toute discrimination contre un groupe ou un individu. Notre situation d'enseignants nous donne une position irremplaçable pour agir sur la qualité de la vie au sein de notre communauté. L'éducation que nous dispensons devrait conduire les enfants à développer le sens de l'indépendance, de la responsabilité, de la valeur et du respect des autres et à rejeter tout racisme et préjugé. Nous considérons qu'un comportement raciste sape et lèse la personne humaine et qu'il ne saurait donc être ignoré ni excusé. Pour que notre politique soit efficace, il nous faut obtenir le soutien de tout le personnel, enseignant ou non, ainsi que des parents, des élèves et de la communauté locale.

Des sanctions étaient également prévues pour les injures racistes, ainsi qu'un plan concret d'action pour les cas de transgressions du code.

Le quartier de Greenwich, division 6, comportait un pourcentage élevé d'habitants de souche britannique (83,3 %), mais ceux-ci n'étaient pas aussi fortement représentés dans la population scolaire rencontrée par le groupe. Le multiculturalisme était bien accueilli par la direction des écoles et sautait immédiatement aux yeux du visiteur sous forme de notes affichées en plusieurs langues, expositions de livres et travaux d'élèves. Des festivals comme celui de Diwali étaient observés par l'ensemble de l'école et dans le cadre des travaux thématiques de chaque année, on encourageait et on recherchait des contributions de milieux culturels différents. Certains enseignants de langues maternelles acceptaient tous les élèves à leurs cours et dans une classe, chaque élève avait appris des noms de produits alimentaires en différentes

langues. Le but recherché était une meilleure prise de conscience multiculturelle ; on voulait par ailleurs éviter certains des inconvénients liés à l'isolement des élèves de langues minoritaires du reste de la classe. Un des membres de la direction affirma cependant qu'il était impossible d'accorder une reconnaissance égale à chaque culture.

Une grande partie du matériel employé dans les classes de langues d'origine avait été produit par les élèves et leur maître. Certains de ces matériels étaient d'une telle qualité qu'ils étaient diffusés auprès d'autres écoles du ressort de l'ILEA.

L'effort encourageant que nous avons observé dans l'établissement primaire ne pourra conduire à une transformation permanente des attitudes que si ces objectifs sont partagés par l'ensemble de la communauté. Les chefs d'établissement considéraient les contacts avec les parents et avec la communauté comme un objectif important. Certaines institutions extérieures peuvent d'ailleurs contribuer à réaliser ce but, comme par exemple le Conseil pour l'égalité raciale de Greenwich - Greenwich Council for racial Equality - qui traite tous les aspects des relations interraciales au sein de la communauté et en suit l'évolution. Nous avons rencontré l'attaché de liaison pour l'éducation Mac MacAllister qui a indiqué que sa fonction première consistait à informer les autorités des besoins de la communauté.

Il existait une inégalité raciale dans le domaine de l'emploi, d'où la nécessité d'aider les élèves des écoles à connaître les différentes institutions. Il était prévu un annuaire technique ainsi que des cours du soir de langues communautaires et maternelles. Une école complémentaire avait débuté le samedi matin, qui accueillait de 40 à 50 enfants. L'attaché de liaison pour l'éducation organisait des réunions d'information à l'intention des parents et favorisait la création de groupes consultatifs permettant une circulation régulière d'informations.

Le groupe acheva sa journée sur le terrain en participant à un séminaire au Centre d'enseignants sur le "programme des premières années", particulièrement axé sur la manière d'intégrer dans le programme les questions interculturelles. Une grande partie des discussions dans le ressort de l'ILEA avaient été initialement axées sur une éducation antiraciste, et peu d'attention avait été consacrée aux interrelations entre race, classe et sexe par rapport au programme pédagogique. On court le risque, si on s'attache à envisager un problème comme celui de la race hors contexte et à développer une éducation antiraciste, de s'éloigner encore plus de l'éducation générale. Une éducation antiraciste n'est pas le pivot d'une réflexion sur l'éducation en général. C'est pourquoi il importe de concevoir une stratégie intégrant la race, la culture et le sexe au centre du programme scolaire. La Grande-Bretagne contemporaine est une société multiraciale souffrant d'inégalités endémiques qui sont transposées dans le système éducatif. Ce qu'il faut, c'est une éducation en vue d'une société multiculturelle. Dans le cadre de l'enseignement général actuel, la culture et l'expérience sociale de l'enfant sont ignorées, en particulier si celui-ci vient d'une culture minoritaire. Il est indispensable de rencontrer les enfants en situation et d'apprécier ce qu'ils apportent avec eux à l'école. Il s'ensuit qu'aux objectifs traditionnels d'un programme scolaire pour les premières années, il convient d'ajouter les suivants :

- a. l'identité culturelle, en insistant sur le milieu de l'enfant ;
- b. des matériels pédagogiques appropriés ;
- c. l'égalité entre les sexes, avec des activités organisées ;
- d. la diversité .

c. Groupe C : Lewisham

Le groupe C a visité le secteur de Lewisham, berceau de l'industrie de la construction navale, dont Deptford est le principal centre. La population actuelle est multiraciale et le chômage est relativement important. Les immigrants sont venus après la guerre essentiellement des Antilles et, dans les années 80, du Vietnam.

Le programme du groupe comprenait des visites à des établissements primaires et secondaires, des clubs de jeunes, des centres de jeunesse, des centres communautaires, des ensembles d'habitations, la police et un centre d'études sur le terrain. Ce programme ambitieux s'attachait de façon exhaustive au cadre dans lequel les contacts interculturels avaient lieu.

Le groupe a été sensible à l'énergie, l'enthousiasme et le dévouement du personnel scolaire ainsi qu'à la coopération et au respect manifestés tout autant par les maîtres que par les élèves. Tout graffiti raciste était immédiatement effacé et, en classe, les enseignants s'efforçaient de se mettre au niveau des enfants et de répondre à leurs besoins.

Chaque établissement prévoyait onze visites par an au centre d'étude de l'environnement de Horton Kirby. Chaque visite durait une journée, et le principal objectif était l'observation de la nature. On observait néanmoins une influence interculturelle dans la composition des groupes et l'accent était mis sur l'apprentissage en coopération.

Ces visites posaient deux questions : jusqu'à quel point peut-on réaliser une éducation interculturelle en développant le programme scolaire et en quoi des activités extra-scolaires sont-elles nécessaires ?

Le centre Albany est un centre multiracial qui vise à répondre aux besoins des chômeurs, des handicapés et des femmes. C'est un centre pour enfants et parents doté d'une crèche, d'un café et de projets éducatifs portant sur des sujets tels que les droits des femmes et ceux relatifs à la protection sociale. Pour faciliter la participation des femmes aux cours du soir, des "transports sûrs" étaient organisés pour s'y rendre et en revenir. D'autres projets se rapportaient à l'éducation sexuelle et à un recensement des besoins des gens. Les responsables du centre ont souligné qu'actuellement, l'injustice du système éducatif tient à ce qu'il s'adresse essentiellement aux hommes et aux blancs. La philosophie fondamentale du centre est d'aider les individus à se prendre en charge. C'est ainsi qu'il s'efforçait d'aider une femme vietnamienne à créer son entreprise. Néanmoins les crédits alloués au centre étaient sur le point d'être amputés, ce qui suscitait quelque appréhension pour l'avenir.

A l'école de Deptford Green, on mettait l'accent sur le dessin, la musique et l'art dramatique. Les élèves chantaient des chants vietnamiens et participaient activement aux répétitions de steel band. Le groupe a perçu une mise en application de l'interculturalisme à un niveau très concret et certains ont observé que dans les établissements scolaires suédois, le milieu culturel des enfants migrants est souvent ignoré.

Le club de jeunes de Moonshot était un lieu important pour de nombreux adolescents noirs qui, souffrant d'un sentiment d'aliénation, disposaient désormais d'un lieu auquel ils appartenaient et où ils pouvaient se rendre. L'atmosphère

y était amicale et chaleureuse, et les activités majeures comprenaient les suivantes : musique, soirées dansantes, gymnastique, football, cours d'informatique, de dactylographie et de cuisine.

Le commissaire de police de Deptford estimait que les soirées dansantes causaient de sérieux troubles de voisinage. Il a également indiqué qu'il y avait un grave problème d'abus de drogue ainsi que, à son avis, de "terribles problèmes ethniques" dans le secteur. Le taux de chômage était élevé au sein du groupe d'âge de 19 à 25 ans et il fallait étoffer les effectifs de la police, notamment par des recrues ayant plus de maturité.

La visite d'étude a soulevé nombre de questions importantes telles que celle-ci : "connaissons-nous suffisamment bien notre secteur de travail ? Quels sont les réseaux sociaux de nos élèves ?" La connaissance de ces aspects est fondamentale pour toute éducation interculturelle efficace.

## 7. LES MEDIAS ET LA SOCIETE MULTICULTURELLE

Bob Ferguson a examiné les techniques employées par les médias pour perpétuer les fables sur les noirs et les autres, et les discréditer. Certains modes de perception des médias nous donnent des outils conceptuels pour analyser le phénomène. Les notions clés de cette analyse sont les suivantes : lecture, discours, puissance, histoire, économie et narration. Les images font paraître naturelles des choses qui ne le sont pas. Bob Ferguson a souligné que l'interculturalisme est "énormément relatif aux majorités". Il faut cesser d'être condescendants et surveiller notre langage, remettre en cause des représentations paternalistes et patriarcales d'autres groupes raciaux et concevoir des modes d'éducation permettant de défier le pouvoir des médias de contextualiser des histoires et de décider unilatéralement de leur mandat. Il est urgent de faire acquérir aux maîtres et aux élèves l'aptitude à analyser les représentations données par les médias. Le problème crucial est de savoir comment désapprendre le mode dominant et faire table rase de nos préjugés du sens commun.

Les principales sources de nos stéréotypes sur l'autre nous sont inculquées par les médias et le système éducatif, lesquels déterminent souvent la façon dont nous vivons la rencontre avec l'autre et notre comportement envers lui. Tant les médias que l'école sont d'importants instruments de reconnaissance publique de différents groupes et de leurs identités culturelles.

Avec cette idée en tête, Bob Ferguson a examiné le multiculturalisme et les médias dans le contexte britannique. La présence des médias a une importance puisque c'est par leur canal que nous provient une grande part de notre information générale sur la société. Menant des vies relativement étroites, nous n'avons aucune bonne vision d'ensemble si ce n'est celle que nous fournissent les médias.

Comment les moyens d'information de masse transmettent-ils le monde, notamment sous l'angle de la race ? Bob Ferguson nous l'a exposé, en émaillant son analyse de nombreux exemples relevés dans les émissions de télévision, les revues et la publicité. Il est important d'apprendre comment lire les messages des médias. A titre de premier exemple, il nous a projeté un bref extrait de l'émission de la 4e chaîne "Friday Alternative News" dans le cadre duquel on interrogeait un groupe de ménagères. Les réponses de ces quatre femmes illustraient un point de vue rarement formulé en public en Grande-Bretagne. Interrogées dans un cadre plaisant, elles ont émis sur un ton modéré quelques

idées outrancières sur la communauté immigrée. Elles redoutaient que la communauté ne soit submergée par les "gens de couleur" même si ceux-ci ne constituaient que 1,8 % de la population locale. Mais les responsables de l'émission ne relevaient pas cette contradiction ni cette outrance, permettant ainsi que les craintes exprimées par ces femmes soient prises pour argent comptant.

Il importe cependant de ne pas polariser l'analyse des médias sur la question de savoir qui est bon et qui est mauvais, car il est facile de diviser les gens. C'est pourquoi il faut trouver des moyens d'envisager les médias qui offrent des outils conceptuels permettant d'analyser ce qui se passe. Si d'emblée nous posons des questions de type subjectif, nous ne faisons que reconfermer nos propres idées. Dès lors, comment faudrait-il nous inciter à regarder les images ? Nous avons nos propres attentes et voyons souvent ce que nous espérons voir. Par voie de transposition aux organes d'information, y voyons-nous ce qui s'y trouve ou ce que nous attendons ?

Bob Ferguson s'est efforcé de répondre à cette question en montrant deux images du mariage entre Mark Phylips et la princesse Anne. La couverture du "Radio Times" présentait le couple en tenue d'apparat dans un décor imposant, dans le but implicite de les représenter comme symboles du pouvoir. La couverture du "TV Times" montrait le même couple, mais en vêtements civils dans un décor romantique. Dans ce cas, le message est plus personnel : Anne épouse Mark.

Les images ne sont pas neutres et peuvent faire sembler naturel ce qui ne l'est pas ; ainsi, dans la série africaine du calendrier Guinness, de jeunes mannequins blancs ont été photographiés prenant des poses d'animaux sauvages dans une Afrique recolonisée.

Bob Ferguson a ensuite présenté une série chronologique de publicités montrant des noirs. La publicité pour le thé, avec le slogan : "Britannia for tea !" s'enracine profondément dans l'idée de l'empire et l'image des indigènes apportant le produit à l'homme blanc. "400 miles sur la tête des porteurs indigènes" ("400 miles on the heads of native porters") était un autre slogan bien accepté, sous-entendant que le rôle des gens de couleur est celui de bons serviteurs. Ces images constituent le fondement d'images contemporaines, dans lesquelles les noirs sont dépeints dans des rôles subalternes. On constate néanmoins une légère évolution dans la publicité actuelle présentant des noirs - la connotation est moins ouvertement raciste ; esclavage et colonialisme ne sont plus de mise et le rôle des noirs est celui d'ami et de voisin.

A l'époque coloniale, la mission de l'homme blanc était censée être civilisatrice. La plupart des ouvrages sur ce thème n'ont plus cours aujourd'hui mais leur rôle a été repris par des vidéo-cassettes. L'ancien zèle missionnaire dans les colonies était illustré par l'image d'une jeune fille noire se faisant coiffer à l'occidentale et portant un chemisier blanc.

Certains efforts contemporains d'interculturalisme se sont révélés assez condescendants. On nous a projeté un extrait d'une émission très connue de télévision pour enfants s'adressant au groupe d'âge de 7 à 12 ans dans lequel deux des journalistes se rendaient au Sri Lanka pour y chercher des pierres précieuses. Le journaliste descendait dans une étroite mine souterraine, aidé, par un indigène souriant qu'il "avait du mal à comprendre". L'émission montrait les abominables conditions de travail de ce mineur, mais sans commentaire si ce n'est que, selon le journaliste, le mineur "le remarquait à peine". Il n'était pas précisé dans l'émission où se trouvait le Sri Lanka, ni mentionné que ce

pays était le cadre d'une guerre civile. On se bornait à insister sur le beau côté - ces pierres précieuses qui peuvent être exploitées et extraites de ce pays "exotique".

Une autre émission de télévision destinée aux adultes a été également analysée. Il s'agissait d'un panorama intitulé "Liverpool 8. Voix du ghetto". Le titre même de l'émission traduit une perspective alarmiste et le choix du mot "ghetto" implique l'encerclement d'une race par une majorité raciale extérieure. Au lieu d'analyser le dénuement social, le parti adopté consistait à présenter les bagarres et les bandes comme cause de l'agitation. Si une perspective multiraciale avait été adoptée, l'émission aurait pu tout aussi bien être intitulée "Voix contre le racisme". Un porte-parole de la communauté noire est présenté en termes émotifs avec des sous-entendus racistes. Il est "capable, nerveux, intelligent", "d'un naturel éveillé" et le "parrain de Liverpool 8". Certaines des images contredisent le commentaire, mais, globalement, l'effet est de justifier des positions racistes. On ne donnait pas à entendre que les gens ne se bagarrent pas s'ils ont investi dans le système social. L'émission aurait pu partir de là, mais on a préféré une analyse superficielle qui constituait une forme distinguée de racisme.

Une analyse incisive des présentations dans les médias est nécessaire pour comprendre les questions fondamentales relatives au multiculturalisme et éviter ainsi, selon les termes de Bob, "d'étendre un glaçage sur un gâteau pourri."

#### 8. LE MULTILINGUISME DANS LES ECOLES LONDONIENNES

Safder Alladina a souligné l'extrême imprécision des concepts et des catégories qui a caractérisé les questionnaires sur le multilinguisme, de telle sorte que les premières statistiques sont un guide éminemment peu fiable quant à la vraie nature de la situation. Certes, il n'est pas facile d'obtenir des informations exactes sur l'utilisation des langues car de nombreux élèves se sentent inhibés par l'insensibilité des maîtres et leur absence de connaissances lorsqu'ils remplissent des questionnaires, et se retiennent donc ou sont incapables de dire la vérité. Les programmes d'éveil aux langues qui précèdent la collecte de données donnent un bien meilleur résultat.

Le problème se complique encore à cause de la classification des langues et dialectes - exercice qui a des répercussions précises sur certaines questions : enseignement de la langue maternelle, choix de la langue communautaire et enseignement d'une variété ou d'un registre approprié. Le kachchhi est un dialecte du sindhi, mais l'histoire socio-politique du peuple kachchhi a créé une relation diglossique entre le kachchhi et le gujrati. La plupart des locuteurs du kachchhi optent pour le gujrati comme langue littéraire bien que, sous l'angle linguistique, le kachchhi soit plus proche du sindhi que du gujrati. Les recensements de l'ILEA considèrent le kachchhi comme un dialecte du gujrati et l'incluent dans cette langue. De même, il y a quelque obscurité entre linguistes et éducateurs en Grande-Bretagne quant aux relations entre les variétés musulmane, hindoue et sikh du pendjabi, avec leurs différences marquées quant à l'écriture, au lexique et à la culture.

Bev Woodroffe, de l'Institut du Commonwealth, a rendu compte brièvement des différentes phases de l'approche de la diversité linguistique dans le système éducatif. Le développement d'une éducation multiculturelle, interculturelle et antiraciste en Angleterre et au Pays de Galles est passé jusqu'ici par

quatre phases. La première, à la fin des années 50 et au début des années 60, a été celle de la création de centres d'accueil pour éduquer les migrants. L'enseignant d'anglais comme deuxième langue en était la cheville ouvrière et l'objectif était l'insertion. La deuxième étape a couvert la première moitié des années 60 et a pu être qualifiée de "syndrome des patries", car c'était l'époque où il existait des cours intégrés sur, par exemple, la Jamaïque, et où les élèves étaient incités à apporter à l'école des objets relatifs à la Jamaïque. Au cours des années 70, il y a eu une information massive sur la nécessité de conserver la langue d'origine, préalable indispensable à l'apprentissage de la langue nationale. On a renforcé l'appui aux langues d'origine et recruté des maîtres ayant les aptitudes langagières requises. Pendant les années 80, on a de plus en plus pris conscience qu'aucune éducation multiculturelle n'est possible si on ne s'attaque pas au problème du racisme. L'ILEA (Inner London Education Authority) a élaboré un ambitieux programme scolaire antiraciste, mais il manquait une perspective nationale, même si nombre d'idées ont été reprises par les autorités. Reste à savoir si le projet de programme scolaire national intégrera ces questions ou laissera une marge pour que des groupes oeuvrent dans ce sens et s'afforment de façon créative.

#### 9. TABLE RONDE

Keith Kimberley nous a rappelé que l'idée à l'origine du stage était de réunir des participants de différents pays pour réfléchir et discuter sur le thème de l'interculturalisme. Un dialogue créatif passe nécessairement par la réciprocité et l'ouverture. Il est facile d'énoncer des généralités et de faire de grandes déclarations libérales sur l'interculturalisme mais les choses se compliquent beaucoup plus lorsqu'il s'agit d'asseoir les théories dans la pratique. C'est ainsi que l'enseignement de l'histoire peut être un bon indice des progrès de l'interculturalisme car, comme l'a fait observer le rapport Swann, la manière d'écrire l'histoire nous révèle si nous reconnaissons la contribution de tous.

Les questions importantes que chaque pays doit se poser sont les suivantes : "L'enseignement que nous dispensons est-il bien conçu pour des enfants élevés dans une société internationale ? Ont-ils une connaissance réelle du monde ?" Elles impliquent une remise en cause majeure pour nous tous. Nous devons être prêts à ouvrir les yeux sur les conflits existant dans nos sociétés. Au-delà de la rhétorique des processus interculturels, il nous faut aussi reconnaître la difficulté de la tâche. Comme Micheline Rey l'a souligné dans son rapport (1), l'interculturalisme concerne l'ensemble de la société et la manière dont celle-ci réagit à la différence.

Une option interculturelle propose plus qu'une éducation compensatoire. Les programmes du Conseil de l'Europe impliquent manifestement des actions sur plusieurs fronts. Certains programmes portent sur les besoins des migrants (mais il ne concernent pas les citoyens britanniques noirs), d'autres visent à

---

1. Rey Micheline : L'éducation des enfants des travailleurs migrants - "La formation des enseignants" - Rapport final du groupe de travail (DECS/EGT (84) 84.)

lutter contre la xénophobie, et un troisième type intéresse les droits de l'homme. Comme le souligne Maura Rolandi-Ricci, il nous faut mettre l'accent sur les conditions économiques et sociales des relations interculturelles (1). Un important travail socio-économique sera nécessaire, en plus de l'action pédagogique, pour qu'il y ait un véritable changement.

Nombre de groupes ont eu un aperçu de l'enseignement de certains thèmes - l'air, le feu, l'eau, les transports par exemple, et ont relevé une démarche interculturelle concrète. Un autre thème classique est celui des Pèlerins - les "Pilgrim Fathers" - qui ont débarqué du "Mayflower" aux Etats-Unis en 1620. Une perspective interculturelle oblige à repenser et réexaminer ce qui s'est réellement passé. Sous l'angle politique, sur quoi faut-il insister ? Etait-ce une dynamique de découverte ou d'intolérance religieuse ? Quelles étaient les véritables croyances de ces émigrants ? S'agissant des sexes, il faut examiner quel type de société existait alors en Grande-Bretagne et quelle société ce groupe a tenté de créer aux Etats-Unis. On les appelle les "Pères fondateurs" alors qu'il y avait de nombreuses femmes parmi eux. Les églises accordaient une valeur égale aux hommes et aux femmes.

Dans de nombreuses écoles, on abordera probablement ce thème par le biais d'aspects secondaires comme le déguisement en costume d'époque. Le défi d'une réflexion critique n'est pas relevé, alors qu'il est d'une importance capitale.

Dans le cadre de l'ILEA, il y a eu un projet visant la langue anglaise dans lequel les élèves ont été encouragés à rédiger quelque chose sur leurs vies. Ces récits autobiographiques ont été publiés sous le titre 'Our lives' ("Nos vies") pour inciter d'autres enfants à en faire de même. Les compositions relatent les changements de vie vécus par les enfants - émigration, installation, et organisation de leurs vies dans une culture en mutation. La réponse a été très encourageante et une suite a été publiée. C'est là une façon pour les écoles de reconnaître la contribution de chaque élève. Les publications peuvent être obtenues à l'adresse suivante :

The English Center ILEA  
Sutherland Street  
London SW1

Jagdish Gundara a souligné que l'utilité d'une méthode par étude de ce cas est de montrer la réalité, y compris les verrues. Il reste que nous ne devons pas nous limiter aux écoles mais envisager aussi les importants services d'appui.

Les rapports de visites ont soulevé cinq points importants. Tout d'abord, le problème de la définition de termes dans le domaine de l'interculturalisme est un de ceux qu'il faut aborder. Par exemple, à quel moment un pays d'accueil cesse-t-il de l'être et un migrant devient-il un national ? Est-il indispensable de continuer à employer la notion d' "enfants migrants de la seconde génération" alors que tous - ou bon nombre d'entre eux - sont nés dans le pays d'accueil et

---

(1) cf. L. Jones et R. Kimberley (publié sous la direction de) :  
Intercultural education : concept, context, curriculum practice,  
Conseil de l'Europe, Strasbourg 1986

sont souvent des ressortissants de ce pays. Il est important de faire table rase des idées reçues dans ce domaine. L'expression "minorité ethnique" sous-entend qu'il y a une "majorité ethnique". Il faut aussi examiner la question de la différence entre une minorité ethnique et une minorité nationale.

Une deuxième problème à aborder est celui du racisme, lequel n'est nullement limité au Royaume-Uni. Dans un rapport présenté en 1985 au Parlement européen, la République fédérale d'Allemagne est décrite comme un "pays de non-immigration", avec cette conséquence que les Turcs et autres sont qualifiés de "Ausländer" et constitutionnellement exclus. En Belgique, le problème fondamental est de savoir comment faire coopérer Flamands et Wallons sur les questions de bilinguisme, pour faire de la Belgique un Etat-nation viable. Cependant, certains tentent de reléguer au second plan ces questions fondamentales et de faire retomber sur la communauté immigrée la responsabilité du malaise de la société belge. Le ministre d' l'Intérieur Joseph Michel a déclaré en octobre 1987 : "Nous risquons de connaître le même sort que les Romains, et d'être envahis par les barbares que sont les Arabes, Marocains, Yougoslaves et Turcs, peuples venus de pays lointains qui n'ont rien de commun avec notre civilisation". (New York Times, 22/11/87).

Le modèle antique de l'histoire reconnaît l'existence de liens entre Egyptiens, Phéniciens et Grecs, mais il a été remplacé au 18e siècle par quatre grandes forces : une réaction chrétienne, l'émergence du concept de "progrès", le développement du racisme et l'hellénisme romantique. Ces forces ont coïncidé avec le développement de l'Etat-nation et sa volonté d'exclure les contributions de certains groupes au développement humain.

Dans la même ligne que la question des définitions, il y a celle des termes que nous employons dans le cadre éducatif. Qu'entendons-nous par culture, éducation multiculturelle, antiracisme et interculturelisme ? Peut-être un moyen plus fécond d'envisager ces questions est de les regrouper dans le concept d'éducation dans et pour une société multiculturelle, qui devrait être antiraciste et interculturelle. (La plupart des sociétés sont multiconfessionnelles et multiculturelles).

L'interculturalisme pose aussi des questions fondamentales sur la connaissance. Il faut procéder à une lecture critique de la pensée européenne pour réapprécier la façon dont la connaissance est actuellement construite. Cette lecture différente devrait passer par une mise à plat de la façon dont les différentes origines et tendances de l'histoire humaine ont été obscurcies. Alors que les sociétés sont fondamentalement diverses, groupes dominants et élites ont ignoré les énormes contributions de tous les groupes à la connaissance de la production et de la création.

Les contraintes nationales structurent la connaissance en ce qu'elles excluent les contributions des "autres", ce terme pouvant comprendre les femmes, certaines communautés linguistiques, des minorités religieuses et des non-croyants, ainsi que des individus considérés comme racialement différents. C'est ainsi que certains craignent en Grande-Bretagne que le programme scolaire national ait un caractère nationaliste et donc exclusif.

Au fur et à mesure que nous nous rapprochons du 21e siècle, la dynamique des débats pédagogiques devrait s'orienter vers des perspectives internationales et universelles de la connaissance au lieu d'être une réaffirmation d'un modèle national désuet qui exclut certains individus et groupes de la connaissance. Ce processus impliquerait que les éducateurs s'attachent à aider les "autres" à se défendre et à expliciter leurs cultures et leurs histoires. Ce qu'il faut dans tous les pays c'est une éducation universelle.

A N N E X E 1

UNIVERSITE D'UPPSALA  
DEPARTEMENT DE FORMATION CONTINUE

PROGRAMME  
11/03/1988

UNIVERSITE DE LONDRES  
CENTRE POUR L'EDUCATION MULTICULTURELLE  
INSTITUT DE L'EDUCATION

STAGE "EDUCATION INTERCULTURELLE", LONDRES 20-25/03/1988

Heure	Lundi 21 mars	Mardi 22 mars	Mercredi 23 mars	Jeudi 24 mars	Vendredi 25 mars
9h - 10h30	<p>Salle 642</p> <p>Ouverture : Directeur de l'Institut de l'éducation Carl-Axel Sparrman pour le Conseil de l'Europe</p> <p><u>Présentation du programme</u></p> <p>Jadgish Gundara Bev Woodroffe Adm. : Keith Kimberley</p>	<p>Visites d'écoles</p>	<p>Comparaison des notes de visites (dans les groupes de visites)</p> <p>Préparation des exposés</p> <p>Salles 801, 801A, 803, 822, 826, 828.</p>	<p>Salle 642</p> <p>Exposés - grandes lignes du quartier - écoles - institutions</p>	<p>Salle 822</p> <p>Réponses et débats</p>
11h - 12h	<p><u>Education et Diversité</u></p> <p>Conférencier du DES*</p>				<p>Conclusion :</p> <p>a. Rapporteur du stage b. Jagdish Gundara</p>

\* DES = Département de l'Education et de la Science

ANNEXE 1 (Suite)

DEJEUNER	Salle John Adams		Salle John Adams	Salle John Adams	Salle du comité I
13h30-14h30	Le système éducatif <u>des écoles à visiter</u> Crispin Jones Salle 642	Visites d'institutions communautaires	13h 30 - 15h Les médias et la <u>société multiculturelle</u> Bob Ferguson Salle 828	13h 30 - 14h 30 Suite des exposés	
15h-16h30	Groupes : préparation des visites Salles 512, 515, 642, 703, 705		<u>Options</u> <u>Préparation des</u> <u>exposés (suite)</u> 17h : Salle Logan (LI) Conférence publique*	<u>Les implications</u> <u>sociales du</u> <u>bilinguisme</u> Urmi Chana	
		Visites de groupes communautaires		Soirée d'adieu Institut du Commonwealth	

\* Détails sur feuillet séparé

APPENDIX II/ANNEXE IIList of participants/Liste des participantsParticipants within the CDCC's Teacher Bursaries Scheme/  
Participants (Système de Bourses du CDCC)BELGIUM/BELGIQUE

Mr Roger Coenen, Gravierstraat 108, B - 3700 TONGEREN

DENMARK/DANEMARK

Ms Kirsten Hagemann, Sct. Thomas allée 1, 1824 Frederiksberg C.  
DK - COPENHAGEN

FRANCE

Mr Jean-Michel Eloy, 16 Chemin de la Grande Commune,  
F - 80840 PONT DE METZ

FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY/  
REPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

Ms Inge Hack-Mertins, Hochkamp 29, D - 2000 OSTSTEINBEK

Mr Hans-J. Schwenke, Katerstieg 17b, D - 2071 WITZHAVE

ITALY/ITALIE

Mr Giuseppe La Rocca, Via Madonna della Via 5c, I - 95041 CALTAGIRONE(CT)

NETHERLANDS/PAYS-BAS

Mr Pieter Christiaan Boevé, Van Galenstraat 112, NL - 2041 JV ZANDVOORT

NORWAY/NORVEGE

Ms Bodhild Baasland, Hoffsjef Lövenskioldsv 27B, N - 0382 OSLO 3

PORTUGAL

Mr José Alberto Goncalves Saraiva, R. Padre António Vieira 6-1º,  
P - 6300 GUARDA

SPAIN/ESPAGNE

Mr Cayo Martin Frano, Pº Canalejas 11-H 5º0, E - 3900A SANTANDER.

Participants from Sweden/Participants suédois

UMEÅ HOGSKOLEREGION

- Agneta Johansson, Fredagsvägen 21, 902 66 UMEÅ
- Eva Stålnacke, Bromsgatan 2 F, 981 36 KIRUNA

UPPSALA HOGSKOLEREGION

- Astor Christoffersson, Kälrotsgatan 12, 754 49 UPPSALA
- Alice Hult, Betgatan 51, 754 49 UPPSALA
- Sigurd Westerberg, Rönnbärsvägen 12, 711 00 LINDESBERG

STOCKHOLMS HOGSKOLEREGION

- Margareta Bergstrand, Lindhorsvägen 117, 147 00 TUMBA
- Ursula Estmer, Adler Salvius väg 155, 146 00 TULLINGE
- Marijke Hedström, Hornsgatan 26 A, 117 20 STOCKHOLM
- Gunnel Wiberg, Tallstubbsbacken 6, 163 54 SPANGA
- Agneta Tengsand, Hugingatan 22, 195 00 MÅRSTA
- Berit Määttä, Bärsta gård, 151 52 SÖDERTÄLJE

LINKÖPINGS HOGSKOLEREGION

- Eva Björeus Jutendahl, Kroggatan 5 A, 582 63 LINKÖPING
- Reidar Sunnerstam, Vinkelgatan 18, 602 36 NORRKÖPING

GÖTEBORGS HOGSKOLEREGION

- Sigge Arenäs, Slingergatan 18, 431 39 MÖLNDAL
- Birgit Persson, Majtorpsgatan 37, 422 56 HISINGS BACKA
- Solveigh Svedbergh, Fältvägen 10, 522 00 TIDAHOLM
- Hans Werner, Arrendegatan 46, 462 00 VÄNERSBORG

LUND/MALMÖ HOGSKOLEREGION

- Rolf Erland, Harsövägen 34, 352 44 VÄXJÖ
- Birgit Gustafsson, Strandvägen 5, 311 00 FALKENBERG
- Gunilla Jungner, Kastanjegatan 23 C, 223 56 LUND
- Malcolm Webber, Annerovägen 25 B, 252 65 HELSINGBORG

APPENDIX III/ANNEXE IIIGroups for school visits  
Groupes de visites d'écoles

## GROUP A/GROUPE A

Agneta Johansson  
Eva Stålnacke  
Astor Christoffersson  
Sigurd Westerberg  
Birgit Persson  
Hans Werner  
Kirsten Hagemann  
Hans Schwenke  
Pieter Christiaan Boevé

Facilitators/Responsables

David Whitely  
Ruth Mendelsson

## GROUP B/GROUPE B

Agneta Johansson  
Margareta Bergstrand  
Gunnel Wiberg  
Eva Björeus Jutendahl  
Rolf Erland  
Birgit Gustafsson  
Roger Coenen  
Giuseppe La Rocca  
Bodhild Baasland  
Cayo Franco

Facilitator/Responsible

Geoff Nuttal

## GROUP C/GROUPE C

Alice Hult  
Marijke Hedström  
Berit Määttä  
Reidar Sunnerstam  
Sigge Arenäs  
Solveigh Svedbergh  
Malcolm Webber  
Jean-Michel Eloy  
Inge Hack-Mertins  
José Saraiva  
Britt Wennerfors

Facilitator/Responsible

John Van Santen

