



Vers une éducation interculturelle inclusive : repenser l'école à l'heure de la diversité et des défis mondiaux

Abdeljalil Akkari

Université de Genève, Suisse

abdeljalil.akkari@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0002-4396-2635>

Reçu le 24-08-2025 / Évalué le 28-10-2025 / Accepté le 15-11-2025

Résumé

L'article réfléchit à la place que la culture occupe dans les processus éducatifs contemporains. Il met en lumière les défis auxquels sont confrontés les systèmes scolaires dans des contextes de diversité croissante et de mondialisation instaurée. Sur la base d'une conceptualisation large de la nation de la culture, cinq dimensions clés de l'éducation sont examinées : l'élève, l'enseignant, le savoir, la pédagogie et l'institution. L'article explique comment le manque de reconnaissance de la diversité culturelle peut conduire à l'exclusion et à l'inégalité, malgré les avancées en matière de démocratisation et d'accès à l'éducation. De la même manière, des obstacles sont identifiés, tels que l'essentialisation des cultures et les tensions entre multiculturalisme et cohésion sociale. Le rôle central de l'enseignant et l'importance d'adopter des vues qui cherchent l'équité, la reconnaissance de l'altérité et l'idée d'une éducabilité universelle sont mis en avant. Enfin, il est conclu qu'il n'existe pas d'alternative à une éducation interculturelle inclusive pour répondre aux défis du XXI^e siècle, qui nécessite une transformation profonde des pratiques pédagogiques et des structures scolaires.

Mots-clés : éducation interculturelle, inclusion éducative, diversité culturelle, équité éducative, formation des enseignants

**Hacia una educación intercultural inclusiva:
repensar la escuela en tiempos de diversidad y desafíos globales**

Resumen

El presente artículo realiza una reflexión sobre el lugar que ocupa la cultura en los procesos educativos contemporáneos. En él se destacan destacando los desafíos que enfrentan los sistemas escolares en contextos de diversidad que aumenta y globalización instalada. A partir de una conceptualización amplia de la nación de cultura, se examinan cinco dimensiones clave de la educación: el estudiante, el docente, los saberes, la pedagogía y la institución. El artículo plantea cómo la falta de reconocimiento de la diversidad cultural puede generar exclusión y desigualdad, a pesar de los avances

en la democratización y el acceso a la educación. Del mismo modo, se identifican obstáculos como la esencialización de las culturas y las tensiones entre multiculturalismo y cohesión social. Se enfatiza el papel central del docente y la importancia de adoptar miradas que busquen la equidad, el reconocimiento de la alteridad y la idea de educabilidad universal. Finalmente, se concluye que no existe alternativa a una educación intercultural inclusiva para responder a los retos del siglo XXI, la cual requiere transformar profundamente las prácticas pedagógicas y las estructuras escolares.

Palabras clave: educación intercultural, inclusión educativa, diversidad cultural, equidad educativa, formación docente

Towards an inclusive intercultural education: rethinking school in times of diversity and global challenges

Abstract

The article reflects on the place that culture occupies in contemporary educational processes. It highlights the challenges faced by school systems in contexts of increasing diversity and entrenched globalization. Based on a broad conceptualization of the nation of culture, five key dimensions of education are examined : the student, the teacher, knowledge, pedagogy, and the institution. The article explains how the lack of recognition of cultural diversity can lead to exclusion and inequality, despite advances in democratization and access to education. In the same way, obstacles are identified, such as the essentialization of cultures and the tensions between multiculturalism and social cohesion. The central role of the teacher and the importance of adopting views that seek equity, the recognition of otherness and the idea of universal educability are highlighted. Finally, it is concluded that there is no alternative to inclusive intercultural education to meet the challenges of the twenty-first century, which requires a profound transformation of pedagogical practices and school structures.

Keywords : Intercultural education, educational inclusion, cultural diversity, educational equity, teacher training

Introduction

Cette contribution vise à mettre en évidence la nécessité de prendre en compte la culture dans les processus éducatifs. Mon objectif premier est de montrer les défis affrontés par les systèmes éducatifs et par les enseignants pour trouver les chemins les plus féconds pour des approches interculturelles inclusives. La première partie du texte est consacrée à l'exploration du concept de culture en éducation. La troisième partie met en

évidence les obstacles majeurs pour la prise en compte de la culture et de l'inclusion dans les processus éducatifs. La quatrième partie se focalise sur la posture de l'enseignant et sa centralité pour la prise en compte de la culture dans l'éducation et l'apprentissage. Malgré les défis, il me semble qu'il n'y a pas d'alternative à l'interculturalité inclusive dans l'éducation du 21^e siècle.

1. La culture en éducation

Le premier questionnement que je souhaite explorer est lié à la nécessité de prendre au sérieux le concept de culture dans les processus d'éducation et de formation en veillant à préparer des dispositifs d'apprentissage culturellement appropriés.

Issu de l'anthropologie, le concept de culture a été développé par différentes écoles de pensée. Il ne se limite pas à la langue, l'art, la littérature, la cuisine ou à la musique, mais englobe un ensemble bien plus large de significations, de valeurs, de croyances religieuses et non religieuses, de mythes et de comportements qui caractérisent un groupe social donné. Les cultures ne diffèrent pas tellement au niveau de leurs caractéristiques (visibles et moins visibles) mais de la manière dont elles organisent les hiérarchies et les liens entre ces caractéristiques. Cette approche souligne l'aspect collectif, appris et partagé de la culture et son caractère dynamique. Les approches contemporaines du concept de culture prennent également de plus en plus en compte la dimension symbolique de la culture, ainsi que les processus de changement social rapide, de globalisation et d'hybridation culturelle.

Pour se focaliser sur la culture en éducation, on peut estimer que cinq dimensions sont fondamentales dans tout processus éducatif : (1) élève ou apprenant, (2) enseignant, (3) savoir, (4) pédagogie et (5) institution. Ces cinq dimensions se caractérisent dans l'époque contemporaine par les changements rapides et l'instabilité. Il suffit de penser à la vitesse vertigineuse de la création et la circulation des savoirs rendue possible par la digitalisation.

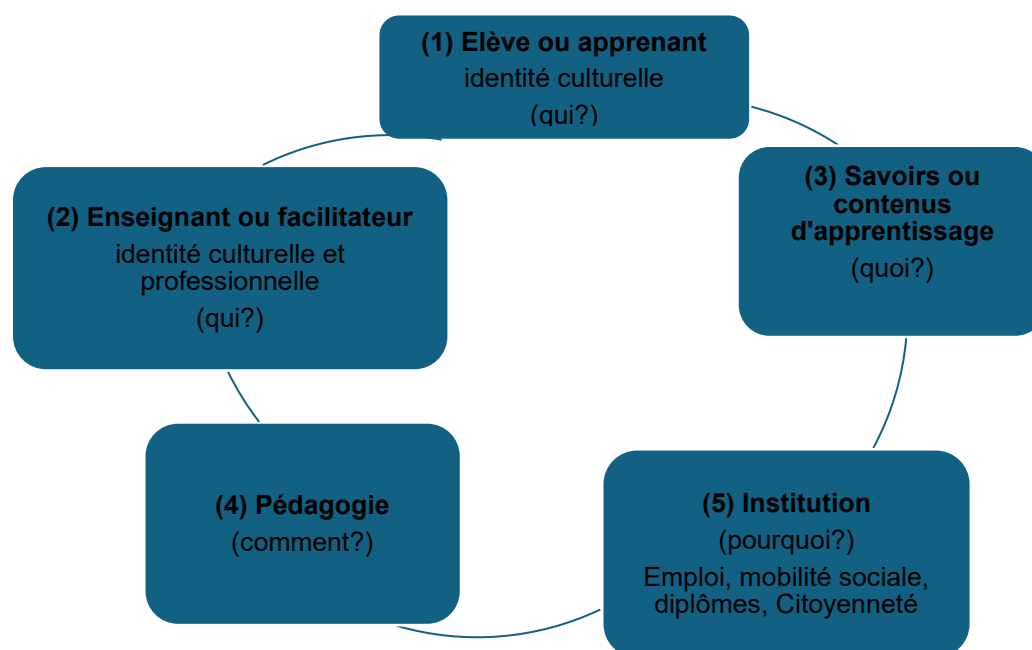


Figure 1. La culture et les cinq dimensions fondamentales de l'éducation - Source : élaborée par l'auteur.

Il me semble utile de situer l'importance de la culture dans les cinq dimensions illustrées dans la figure 1 ci-dessus.

Tout d'abord, l'apprenant entre dans un processus d'apprentissage avec sa culture, sa langue, sa personnalité, ses émotions, mais aussi par ses appartenances multiples et ses identités nationales, sociales et familiales. La première source de la diversité/altérité culturelle est donc l'apprenant qui ne peut pas laisser sa culture à l'extérieur du processus d'apprentissage. Mais le rapport de l'apprenant avec sa culture peut être conflictuel ou ambivalent. Si vous prenez l'exemple d'un réfugié qui a quitté son pays en raison de la guerre ou de violences armées, il peut avoir tendance à « oublier » ou occulter son origine culturelle. J'aime bien la phrase de Salman Rushdie : « L'homme n'a pas de racines, il a des pieds ». Ce que Rushdie veut dire est que seul un monde ouvert nous laisse une possibilité de survivre. Les hommes traversent des continents pour trouver le lieu où ils pourront se fixer, un temps fini ou infini. Car les hommes sont mouvants et fluides. Ce qui veut dire que même si nous héritons notre culture de nos ancêtres, rien n'interdit de voguer vers d'autres univers culturels et de faire des choix différents de ses parents. Cela exige une bienveillance à la culture

d'origine de l'apprenant mais dans le même temps une liberté laissée à l'apprenant de s'identifier ou pas à sa culture d'origine.

Ensuite, l'enseignant n'est pas culturellement neutre et anime sa classe et dirige son enseignement à partir de son expérience professionnelle et sa trajectoire de vie. D'où l'importance de la plus ou moins grande proximité de la culture de l'enseignant avec les cultures de ses élèves. Il est salubre de se demander si l'enseignant, par son origine ethnique, sa personnalité, sa langue peut jouer le rôle de modèle pour ses élèves (Hwang, Graff, Berends, 2023). C'est pour cette raison qu'il n'est pas souhaitable, ni productif sur le plan social et pédagogique de mettre des enseignants monoculturels (ou mono-ethniques), avec peu d'expérience de l'altérité culturelle, devant des classes multiculturelles. Dans certains contextes nationaux, les enseignants étaient considérés historiquement comme des représentants de l'État-Nation et il leur incombe de consolider ses fondements. Dans d'autres contextes, la profession enseignante peut être fermée implicitement ou explicitement à certains groupes ethniques (Villegas, Strom, Lucas, 2012).

La troisième dimension concerne les savoirs. Les savoirs scolaires et les curricula constituent ce qu'une société juge important de transmettre aux générations futures. D'où l'importance de distinguer le curriculum officiel, le curriculum réel et le curriculum caché (Perrenoud, 1993). Par exemple, les photos qui illustrent les manuels scolaires représentent différemment les groupes et les cultures, oublient certaines cultures et privilégient d'autres. Nous devons dans la mesure du possible faire en sorte que tous les apprenants se reconnaissent dans les curricula et les manuels officiels.

La quatrième dimension concerne la pédagogie qui n'est pas sans lien avec la culture puisque certaines traditions et cultures pédagogiques privilégient la transmission, la mémorisation, la discipline, la compétition, la persévérance et d'autres, la créativité, l'autonomie, le sens, le partage et le respect des aînés. Dans un livre publié par l'UNESCO, nous avons mis en évidence le fait que les *pédagogies des peuples autochtones* sont généralement holistiques et ne séparent pas *l'apprentissage de la spiritualité*, ni *l'individu du groupe* (Akkari, Fuentes, 2021). D'autres travaux de recherches mettent en lumière que certaines cultures privilégient des pédagogies centrées sur les travaux individuels, d'autres cultures

performent mieux dans des travaux de groupe. Donc l'essentiel est de varier les approches pédagogiques afin de toucher le plus grand nombre possible d'apprenants. Par conséquent, une école qui met en œuvre une multitude d'approches et d'instruments pédagogiques a le plus de chance d'être équitables envers tous les élèves.

La cinquième dimension concerne l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage. C'est l'institution qui donne la légitimité aux processus formels d'apprentissage. Par exemple, l'institution scolaire justifie les apprentissages par la nécessité d'avoir un emploi, d'espérer une mobilité sociale et de devenir citoyen. Cependant, l'institution scolaire n'a pas historiquement traité tous les apprenants d'une manière équitable. Les minorités socioculturelles et ethniques ont été scolairement ségréguées ou reléguées dans des écoles ou classes spécifiques à moindres exigences. Le système scolaire peut envoyer des signaux plus ou moins explicites à certains groupes pour leur signifier qu'ils seront probablement à la marge du système éducatif. À titre d'illustration, les minorités ethniques sont généralement surreprésentées dans les classes spéciales dans la plupart des pays de l'OCDE (Harry, 2014). Si certains groupes ethniques ne reconnaissent pas leur culture comme légitime et valorisée au sein de l'institution scolaire, ils peuvent faire preuve d'une attitude d'opposition et de refus de l'école (Ogbu, 2008). Comme ont pu le montrer les travaux de sociologie de l'éducation, la culture scolaire n'est pas neutre. Ainsi, selon Bourdieu et Passeron (1970), « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel » (p. 19). Ce pouvoir, parce qu'il s'appuie sur des rapports de force, reproduit une sélection arbitraire. Par l'intermédiaire de l'autorité pédagogique, l'action pédagogique tend à faire reconnaître comme légitime la culture arbitraire qu'elle inculque et impose aux classes dominées l'illégitimité de leur propre culture. Ainsi, l'un des effets de la scolarité obligatoire est la dévalorisation par les classes dominées de leur propre savoir et de leur savoir-faire au profit de la culture dominante à laquelle ils n'accèdent que faiblement. Il suffit de penser à la réduction de la diversité linguistique dans beaucoup de pays à la suite de l'instauration de l'obligation scolaire.

En définitive, le traitement inclusif de toutes les cultures dans les processus d'apprentissage scolaire est une posture contraire à l'ADN historique monoculturel et monolingue de l'école. Il traduit la nécessité d'un travail pédagogique de longue haleine et une responsabilité sociale, politique, éducative et pédagogique. Il relève d'une éthique du vivre et d'apprendre ensemble au-delà de nos différences socioculturelles.

2. L'école inclusive

Pourquoi nous parlons tellement de l'école inclusive aujourd'hui partout dans le monde ? Paradoxalement, la première réponse est que nous avons réussi à construire des sociétés humaines marquées par l'exclusion malgré la « démocratisation » et l' « internationalisation » et des écoles qui excluent en dépit de la massification et l'accroissement de l'accès à l'école.

Dans des sociétés nationales où la démocratisation formelle et la décolonisation ont progressé ces dernières décennies, des groupes plus ou moins importants continuent à être exclus, sur la base de leur appartenance (nationalité, ethnicité, genre, orientation sexuelle, mode de vie), de l'accès à des ressources matérielles ou symboliques. Au niveau international, l'ordre international est marqué par le désordre, la logique de la force militaire et des doubles standards dans l'approche des problèmes du monde. À l'école, la massification se combine avec l'école à plusieurs vitesses, de qualité pour certains et stérile pour d'autres.

Donc, il est crucial de comprendre que le discours sur l'inclusion peut masquer la réalité de complexe l'exclusion. L'exclusion est un processus complexe auquel contribuent tous les secteurs de la société. Les stratégies inclusives de participation à l'éducation exigent la reconnaissance de la différence sociale et aussi de la complexité des identités personnelles, ce qui peut nécessiter plus qu'un simple processus d'augmentation des attentes parmi les marginalisés afin d'assurer une inclusion équitable (Preece, 1999). L'une des raisons de l'échec des stratégies actuelles à développer des objectifs éducatifs et sociaux plus inclusifs est que la « théorie de la différence » n'est pas suffisamment prise en compte dans le curriculum ou l'approche pédagogique, y compris les relations de pouvoir entre les élèves et les enseignants (Preece, 2001).

3. Les obstacles majeurs

Dans cette partie de ma contribution, je souhaite mettre en exergue les obstacles à la prise en compte féconde de la culture dans les systèmes éducatifs contemporains. En effet, la prise en compte de la culture se réduit parfois à des représentations essentialistes et folklorisantes de l'altérité culturelle. Par ailleurs, certains observateurs envisagent la multiculturalité comme un facteur sapant la cohésion nationale et sociale.

Je traiterai successivement de deux obstacles, (1) l'essentialisation des cultures et (2) les menaces par rapport à la cohésion nationale et sociale que représentent la promotion du multiculturalisme et l'interculturalisme dans la société et à l'école.

En définitive, des lois et des financements pour favoriser l'inclusion des exclus sont des conditions nécessaires mais pas suffisantes pour une véritable inclusion. Cette dernière exige une transformation radicale de notre rapport à la différence, la normalité et l'altérité.

4. L'essentialisation des cultures

L'essentialisation des cultures consiste à réduire une culture à un ensemble de traits fixes, homogènes et immuables. C'est une simplification excessive qui ne rend pas compte de la complexité, de la diversité et du caractère dynamique de toutes les cultures. L'essentialisation conduit à la création de stéréotypes, c'est-à-dire à des généralisations simplistes et souvent erronées sur un groupe de personnes. Elle peut également renforcer les hiérarchies culturelles, en présentant certaines cultures comme étant naturellement « supérieures » et d'autres comme « inférieures ». Ce risque est bien présent à l'école puisque c'est une machine à créer des hiérarchies et des compétitions. Comme l'a si bien dit Albert Jaccard (1992, 2003), la fonction du système éducatif n'est pas de fournir au système économique les femmes et les hommes compétents dont il prétend avoir besoin. Son objectif prioritaire serait de participer à une tâche autrement décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres.

Dans un contexte de migrations internationales et de globalisation, l'essentialisme aboutit au réductionnisme qui réduit les individus uniquement à leur appartenance culturelle, ignorant ainsi leur appartenance sociale, leur genre, leur individualité et leur complexité ou même leur ambivalence ou hybridité culturelle.

Dans mon expérience de formateur d'enseignants et de chercheur, j'estime que le manque de connaissance sur les autres cultures et leurs histoires aboutit à une connaissance superficielle d'une culture cible, ce qui conduit le plus souvent à des généralisations hâtives à son propos. Même le monde de la recherche n'est pas exempt de généralisation essentialiste hâtive. Il suffit de penser aux chercheurs qui divisent le monde entre des pays/peuples « collectivistes » et d'autres qui seraient « individualistes » (Triandis, Gelfand, 2012). J'ai l'habitude de dire aux enseignants en formation de penser que même les cultures des élèves qui leur paraissent homogènes, stables ou immobiles sont en réalité le produit d'une interculturalisation à long terme. De plus, le contexte migratoire et le temps passé dans un pays d'accueil transforment aussi bien les enfants que les parents.

5. Les menaces supposées du multiculturalisme sur la cohésion sociale

Dans l'ouvrage « Approches interculturelles de l'éducation » (Akkari, Radhouane, 2019), nous avons distingué deux principaux leviers permettant l'introduction de ces approches dans l'éducation.

Le premier levier (*Bottom-up*), qu'on peut appeler par la base, correspond aux mouvements des droits civiques lancés par certains groupes ethniques pour mettre fin à la ségrégation raciale, à la discrimination et pour chercher l'égalité des droits. On l'a clairement vu à l'œuvre pendant des décennies aux États-Unis, en Afrique du Sud ou au Brésil. Dans ce genre d'émergence du multiculturalisme, l'essentiel et le leitmotiv est l'égalité des droits. On l'a bien observé avec la formule historique de Martin Luther King : Je rêve que mes quatre petits-enfants vivront un jour dans une nation où ils ne seront pas jugés sur la couleur de leur peau, mais sur la valeur de leur caractère. Je fais aujourd'hui un rêve ! Je rêve qu'un jour, même en Alabama, avec ses abominables racistes, avec son gouverneur à la bouche

pleine des mots « opposition » et « annulation » des lois fédérales, que là même en Alabama, un jour les petits garçons noirs et les petites filles blanches pourront se donner la main, comme frères et sœurs. Je fais aujourd'hui un rêve ! Pour sa part, Nelson Mandela a popularisé la notion de *Nation Arc-en-Ciel* en parlant de l'Afrique du Sud. Il a donné la priorité à la conciliation, au pardon et au vivre ensemble malgré les souffrances endurées par les noirs Sud-Africains.

Le deuxième levier d'émergence des approches interculturelles, qu'on peut appeler par le haut (*Top-down*), consiste pour certains pays à instaurer une politique publique basée sur le multiculturalisme (par ex. la politique fédérale du multiculturalisme au Canada) ou d'implémenter dans le système éducatif certaines innovations internationales favorables à l'interculturel comme celles promues par l'UNESCO (par ex. éducation à la paix et éducation à la citoyenneté mondiale) ou par le Conseil de l'Europe (Citoyenneté démocratique). Dans le cadre de ce deuxième levier, la difficulté est le passage de la théorie (multiculturalisme officiel) à la pratique, c'est-à-dire sa traduction dans le quotidien des institutions.

Quel que soit le levier utilisé, on voit que l'objectif réel de l'interculturalisme et du multiculturalisme en éducation est de préparer les apprenants à reconnaître la diversité humaine et le vivre ensemble avec une égalité de droits et de devoirs au-delà de nos différences culturelles.

Il est vrai que de nombreuses sociétés contemporaines affrontent des menaces sérieuses sur la cohésion sociale dont les racines sont à chercher ailleurs que dans le multiculturalisme contemporain. Il est plus pertinent de regarder la crise des systèmes politiques, la crise migratoire, la crise écologique et la mondialisation prédatrice comme sources principales. D'autres sociétés voient l'émergence de mouvements religieux ou politiques extrémistes. Évidemment, le multiculturalisme, créateur imaginaire des communautarismes, serait pour ces mouvements le coupable idéal des divisions. Le souvenir d'une cohésion politique et identitaire nationale n'est qu'une illusion. Même dans les sociétés les plus prospères économiquement, les divisions étaient toujours présentes mais relativement bien masquées par l'État-Providance et la relative prospérité économique. Je crois qu'il est de notre responsabilité en tant que chercheurs et citoyens de décortiquer et d'analyser les raisons profondes

qui amènent certains à penser, à tort je le crois, que l'interculturalisme et le multiculturalisme seraient une menace pour la cohésion sociale et une source de l'apparition des communautarismes.

6. L'importance de la posture de l'enseignant ou du formateur

La quatrième partie de ma contribution se focalise sur le travail pédagogique de l'enseignant dans la classe. Je préconiserai des *postures professionnelles favorables aux approches interculturelles de l'éducation*. Je souhaite souligner que *l'enseignant est l'acteur clé susceptible de rendre féconde la prise en compte des cultures dans les processus éducatifs*. Je me concentrerai sur quelques points d'une importance capitale dans la posture de l'enseignant.

- Posture de l'enseignant par rapport à la *différence et l'altérité culturelle* ;
- Posture de l'enseignant par rapport à *l'égalité et l'équité* ;
- Posture de l'enseignant par rapport à *l'éducabilité universelle*.

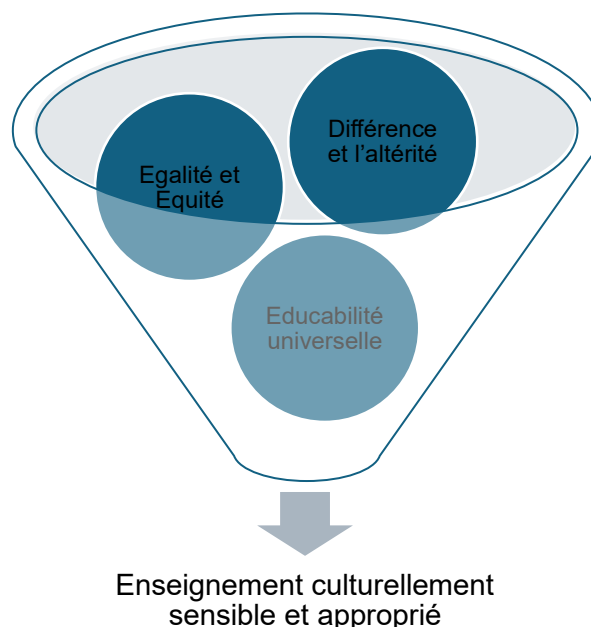


Figure 2. Les trois postures de l'enseignant utilisant les approches interculturelles –
Source : élaborée par l'auteur

7. Différence et altérité

En premier lieu, il est crucial de savoir comment l'enseignant se positionne face à la différence et l'altérité culturelle. Confronté à un élève ou un apprenant différent porteur d'une culture différente ou parlant une langue différente, l'enseignant peut adopter :

1. une posture consistant à penser que ce contact avec l'altérité culturelle équivaut à un *problème pédagogique à résoudre*

ou

2. une posture consistant à penser que le contact avec l'altérité est une *opportunité pour enseigner et apprendre autrement* en misant sur les relations interculturelles dans la classe.

La première posture est la plus naturelle et la plus utilisée par l'école tout au long de son histoire. En 1905, à la demande du gouvernement français, Binet et Simon ont élaboré une échelle métrique de l'intelligence qui a pour but de détecter les élèves en difficulté dans les jeunes classes. Quand, l'école est confrontée à un défi, comme celui de l'altérité culturelle, elle commence rarement à mettre en question ses approches, pédagogies et solutions. La deuxième posture comporte des défis pédagogiques importants mais mérite d'être tentée. Elle privilégie des changements dans la manière d'enseigner afin de tenir compte de la culture de l'apprenant. Il est bien sûr important durant la formation initiale de l'enseignant de travailler l'altérité culturelle. Quand j'interroge les enseignants en formation ou débutant sur les défis professionnels qu'ils ont dans les classes, souvent, ils rapportent la difficulté de « cadrer » certains élèves pour diverses raisons : hyperactivité, altérité culturelle, allophonie, besoins spécifiques, etc. Je rétorque que le verbe cadrer est pratiquement contraire à celui d'éduquer. Ce dernier signifie aider l'apprenant à sortir du cadre pour s'humaniser et réaliser son plein potentiel.

8. Égalité et équité

En second lieu, il est important pour l'enseignant d'adopter *une posture active par rapport à l'égalité et l'équité* au moins à l'école et dans la classe :

- *égalité de traitement pédagogique et d'égard/respect* envers tous les élèves,
- *prise en compte des conditions réelles d'existence et des ressources* limitées de certains apprenants : il est important de *donner plus d'attention pédagogique et de considération aux apprenants qui ont le plus besoin*,
- *diversifier les approches pédagogiques* afin qu'elles répondent aux besoins différents et aux styles d'apprentissage distincts des élèves.

Je vous invite à ne pas utiliser la formule habituelle consistant à dire, on est pour l'égalité des chances en éducation. L'égalité n'est pas une question de chance ou de destin. Elle dépend des conditions susceptibles de la favoriser. En réalité, l'égalité en éducation doit être abordée en même temps selon trois angles :

- égalité d'accès aux programmes et processus éducatifs,
- égalité de traitement bienveillant envers tous les apprenants,
- égalité des résultats d'apprentissages.

L'enseignant devrait se poser tous les jours, et pour chaque élève, la question de sa responsabilité par rapport à ces trois angles. La capacité de l'école d'agir sur les angles 1 et 2 est plus grande que celle concernant l'angle 3 car, en définitive, la décision d'apprendre revient toujours à l'apprenant même si un enseignant exemplaire peut la favoriser grandement.

En tant qu'éducateur, il est crucial que l'on soit au clair par rapport à l'égalité (traiter tous les apprenants de la même manière), à l'équité (donner plus d'attention aux plus fragiles) et à la justice (enlever les obstacles historiques et structurels qui empêchent certains apprenants de s'approprier les savoirs).

9. Éducabilité universelle

En troisième lieu, la notion d'éducabilité universelle m'est venue à l'esprit en lisant il y a longtemps le travail incontournable de Rosenthal & Jacobson (1968) sur l'effet pygmalion. Ensuite, j'ai pu aussi observer dans

mes propres recherches l'importance des attentes des enseignants en formation par rapport à certains phénomènes scolaires (Akkari, 2008). Il suffit d'un petit indice sur l'origine culturelle ou sociale de l'élève pour influencer les orientations pédagogiques et les décisions de l'enseignant.

L'altérité culturelle déstabilise et peut amener l'enseignant à émettre des jugements à l'emporte-pièce qui combinent essentialisme, racisme et discrimination. L'enseignant peut douter de la capacité d'un apprenant à apprendre et à réussir sur la base d'étiquetage et de stéréotypes négatifs.

Je crois important que l'enseignant puisse avoir une posture *d'éducabilité universelle envers tous les apprenants*, y compris ceux qui, en raison de leur comportement ou appartenance sociale ethnique ou culturelle, peuvent susciter un doute sur leur éducabilité.

Croire en l'éducabilité universelle de tous les apprenants est l'un des piliers de l'éthique professionnelle dans l'enseignement. L'enseignant n'a pas le droit de douter de l'éducabilité d'autrui. Sinon, il doit rapidement changer de métier.

Conclusion

En définitive, les approches interculturelles inclusives en éducation se traduisent par deux compétences essentielles. La première compétence consiste à utiliser l'égalité de traitement des apprenants si leur différence culturelle les met en situation de précarité, vulnérabilité, d'infériorité ou de discrimination. La deuxième compétence, aussi importante que la première, consiste à tenir compte de l'altérité/différence culturelle des apprenants, si l'égalité formelle va les dépouiller de caractéristiques culturelles propres nécessaires à leur bien-être et donc de leur identité culturelle. Quand des groupes culturels comme les Amérindiens ou certains peuples africains appellent l'école toujours comme *l'école des blancs*, cela signifie que la forme scolaire n'a jamais réussi à articuler différence et égalité pour ces groupes. Si un élève Mapuche réussit à l'école et est considéré par les autres comme n'étant plus mapuche, c'est que l'école et la société n'ont pas réussi une interculturalité inclusive.

Ces deux compétences sont nécessaires et mobilisables en même temps dans un équilibre incertain et fragile. C'est pour cette raison que l'interculturalité, l'inclusion et l'altérité sont intéressantes à découvrir, car c'est un processus complexe dont le résultat n'est jamais garanti à l'avance.

Biographie

Akkari, A. 2008. Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. In : Perregaux C. (éd.), *Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience : une interculturalité nécessaire ?*, Paris : L'Harmattan, p. 52-65.

Akkari, A., Radhouane, M. 2019. *Les approches interculturelles en éducation. Entre théorie et pratique*, Québec : Presses de l'Université Laval.

Akkari, A., Fuentes, M. 2021. *Repenser l'éducation : alternatives pédagogiques du Sud*. Paris : UNESCO. [En ligne] : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377797> [consulté le 20 août 2025].

Bourdieu, P., Passeron, J-C. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Jacquard, A. 2003. *Une éducation sans autorité, ni sanction ?* Paris : Grasset.

Jacquard, A. 2010. *Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je décrète*. [En ligne] : <https://www.skolo.org/2006/10/10/moi-albert-jacquard-ministre-de-leducation-je-decrete/> [consulté le 20 août 2025].

Harry, B. 2014. « The disproportionate placement of ethnic minorities in special education ». *The Sage handbook of special education*, 1, p. 73-95.

Hwang, N., Graff, P., Berends. 2023. « Timing and frequency matter: Same race/ethnicity teacher and student achievement by school level and classroom organization », *Educational Policy*, 37 (5), p. 1349-1379.

Ogbu, J. U. 2008. *Minority status, oppositional culture, & schooling*. New York : Routledge.

Perrenoud, P.1993. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76.

Preece, J. 1999. Difference and the discourse of inclusion. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 1 (2), 16-23.

Preece, J. 2001. Challenging the discourse of inclusion and exclusion with off limits curricula. *Studies in the Education of Adults*, 33 (2), p. 201-216.

Rosenthal, R., J.1968 *Teacher Expectation and Pupils'Intellectual Development*. Holt: Rinehart & Winston.

Triandis, H. C., Gelfand, M. J. 2012. A theory of individualism and collectivism. In: Van Lange P.A. M., Kruglanski, A. W. Higgins E.T. (éd.), *Handbook of theories of social psychology*. Los Angeles: Sage, p. 498-520

Villegas, A. M., Strom, K., Lucas, T. 2012. « Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: An elusive goal », *Equity & Excellence in Education*, 45 (2), p. 283-301.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

