Introduction

De la promotion de la diversité aux politiques de la différence :

enjeux de connaissance pour l'éducation comparée

Régis MALET[1]
Université de Lille 3 ,
France

L'éducation comparée a vocation à interroger les notions qui circulent dans des espaces sociaux, à explorer les variations observables et les relations circulaires – entre les politiques qui promeuvent ces notions -, et leurs manifestations en contexte dans les pratiques éducatives et scolaires. Lorsque ces notions paraissent s'imposer dans de nombreux espaces nationaux et aires géoculturelles ou d'influence linguistique, cette vocation de clarification par le comparatisme se révèle particulièrement précieuse, souvent éclairante. Ainsi en est-il des notions de diversité, de pluralisme, d'interculturel, de multiculturalisme. Le sens que l'on prête à ces notions varie considérablement d'un pays ou d'une aire d'influence culturelle et linguistique à l'autre. La promotion, dans bien des pays occidentaux, de notions positives mais très plastiques sur un plan conceptuel, pour ne pas dire molles, comme la promotion de la diversité et des « éducations à »… l'interculturel(le), l'altérité, la citoyenneté, invite à adopter une approche à la fois critique et contextualisée, pour espérer saisir au mieux le sens des variations observables dans l'adoption,

1 Profeor-CIREL (EA 4354), Université Charles de Gaulle - Lille 3

l'usage et la mise en oeuvre de politiques éducatives et scolaires de gestion des différences culturelles dans nos systèmes éducatifs.

Nous nous intéressons particulièrement dans ce dossier à la notion de diversité dans le domaine scolaire. Celle-ci a une histoire récente en Europe, *a fortiori* dans le domaine éducatif : elle fait irruption dans l'espace public dans les années 2000, soutenue par des chartes, d'abord européennes, puis nationales, allant dans le sens de la protection des différences culturelles et du renforcement de la législation antidiscriminatoire ; la promotion de la diversité au cours de cette décennie a concerné la plupart des champs sociaux, de l'école (entendue au sens large) à la représentation publique, de l'accès à l'emploi à l'accès au logement. Si l'on admet que cette expansion ultra-rapide, pour ne pas dire cette consécration, de la rhétorique du divers, en Europe et en France, puise ses origines dans une catégorie (diversity) forgée depuis quatre décennies en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Canada et aux Etats-Unis (Cohen, 2005 ; Sleeter & Grant, 2007), il paraît raisonnable de concevoir que l'épaisseur de la notion, ses ressorts historiques, idéologiques et politiques, aussi bien que les formes de production et de reconnaissance des différences « légitimes » qu'elle promeut, ne s'équivalent pas de part et d'autre de l'Atlantique, ni même dans les pays européens dans lesquelles la notion et les politiques du même nom se sont répandu.

On veillera toutefois à ne pas céder, comme on le fait parfois au risque de la caricature, à une opposition radicale entre l'idéal universaliste européen et le fédéralisme communautaire étatsunien ; la « communauté politique de citoyens » projetée dans l'espace européen se distingue-t-elle si fondamentalement du modèle communautariste fondateur de l'unité de la nation américaine ? Confrontés à des vagues successives d'immigration et partageant désormais une composition plurielle de leur espace social, sur les plans culturel, ethnique et religieux, ces entités politiques ont certes développé des stratégies à la fois distinctives et interdépendantes -c'est-à-dire inséparables pour leur compréhension respective-, d'assimilation et d'intégration, en produisant des codes propres de production de la différence (selon le titre de l'ouvrage très éclairant de K. Kastoryano, 2005) ; mais elles présentent en commun un même dessein d'invention d'une communauté unifiée et intégratrice à l'égard des cultures qui la composent, sinon homogène sur le plan culturel. Sur ce plan, notons que la convocation de la notion de diversité peut opérer tant comme *outil de cohésion* que comme *élément de neutralisation*, par

l'indifférenciation ; la rhétorique de la diversité, sur le plan politique, peut en effet servir le souci de reconnaissance de l'altérité et des différences, aussi bien que sa dilution dans la catégorie floue du divers (Guiraudon, 2009 ; Giust-Desprairies, 2009).

En Amérique du Nord, on remarquera en première approche que la promotion de la diversité s'exprime et s'intègre fort bien dans le lexique libéral, en ce que par définition, la diversité en appelle au pluralisme, à l'échange, à la négociation et à la distinction. Outre le fait que la devise fondatrice de l'Union – *e pluribus unum* (« de plusieurs, un ») – place la question de la diversité au cœur du projet politique des Etats-Unis, on observera que c'est d'abord ici et au Canada que la rhétorique de diversité (*ethnoraciale* plus que culturelle, si l'on se réfère au lexique étatsunien ; cf. Sabbagh, 2003) s'est développée, au cours des décennies 1960 et 1970 et sur l'impulsion du Président Johnson, jusqu'à la mise en place, par arrêt de la Cours Suprême, d'un dispositif dit d'*affirmative action* dans l'accès à l'université des étudiants américains (1978). La prise en compte d'un accès obstrué des étudiants noirs dans certaines universités américaines prestigieuses s'inscrivait alors dans une politique ouvertement pragmatique, volontariste et redistributive, qui visait à rendre effectif en actes ce que la loi des Droits civils avait inscrit dans la loi, une décennie plus tôt (Sabbagh, 2003 & 2009). Au Canada, la promotion de la diversité à immédiatement pris la forme d'un multiculturalisme, préféré dès 1971 au biculturalisme et intégré, avec la Charte des droits et libertés, dans la constitution canadienne en 1982.

Ce bref rappel historique permet de souligner que la promotion de la diversité en Amérique du Nord est intimement liée à la notion d'égalité, et dans le contexte particulier de sa promotion et de sa légitimation politique ayant été les politiques anti-discriminatoires d'affirmative action, qu'on traduira bien plus tard, en France (pour désigner des politiques redistributives de nature bien différente), par les notions controversées de discrimination positive et de politiques de compensation.

On notera ensuite, avec intérêt, que la devise de la communauté européenne, *in varietate concordia* (« Unie dans la diversité »), adoptée en 2000 en même temps que deux directives européennes (n° 2000/43 et 2000/78) relatives à l'égalité de traitement dans distinction de race ou d'origine ethnique, résonne de façon troublante avec la devise fondatrice des Etats-Unis d'Amérique, dont elle est évidemment inspirée. Dans l'espace européen, toutefois, la promotion de la diversité répond à une exigence plus indécise, un « objectif flou »,

selon Calvès (2005), qui conduit à conférer aux notions de diversité et d'interculturalité une forte labilité et un caractère à la fois incantatoire et mollement normatif, ce qui autorise à chaque Etat membre d'y verser ce qu'il souhaite, comme le souligne l'observateur des institutions européennes et de leur fonctionnement (Abélès, 2005).

L'Europe et les sociétés plurielles qui la composent s'affirmeraient donc dans leur diversité constitutive ; promouvoir une diversité érigée en devise dans ces termes ouverts signale une variété d'ambitions, et traduit au mieux la polysémie, au pire l'ambiguïté entretenue par l'ambivalence de la notion de diversité : tantôt, il s'agira, dans la perspective classique héritée d'Amérique du Nord, de soutenir des dispositifs de compensation tels que décrits en référence au contexte étatsunien, autrement dit de favoriser la présence des groupes dominés dans les espaces sociaux et institutionnels auxquels ils ont faiblement accès[2] ; tantôt la promotion de la diversité, sans renoncer à un idéal universaliste qui l'en distinguerait, au moins sur un plan programmatique, du modèle nord-américain, ambitionne la prise en compte de « minorités visibles » dont sont reconnues les particularisme par le droit ; tantôt, enfin, la diversité semble invoquée dans ce qu'elle peut contribuer à façonner un imaginaire collectif européen, consacrant en creux la richesse -d'histoires, de traditions, de racines et de ressources culturelles- d'une communauté européenne harmonieuse[3].

L'expansion de la rhétorique du divers, en Europe, permet en quelque sorte de véhiculer un lexique acceptable, à faible teneur conflictuelle, pour approcher, de façon positive et flou sur le plan axiologique et politique, les questions liées à la discrimination, aux

2 On observera que la promotion de la diversité, dans l'espace européen, sous l'angle de la lutte anti-discriminatoire s'est développée, sinon tout à fait affirmée dans le droit, car elle se heurte dans certains espaces nationaux, comme la France, au principe d'indistinction consacré par le législateur (confer les positions du Conseil constitutionnel en 2007, en France), au moment même de sa remise en cause et de son abandon, aux Etats-Unis. La Cour suprême des États-Unis s'est en effet prononcée en 2007 sur l'inconstitutionnalité de la discrimination positive sur critères ethnoraciaux dans les procédures d'entrée dans les écoles publiques américaines et de sélection des candidats à l'université. Cinq États -le Texas, la Californie, la Floride, le Michigan et Washington- avaient dès 2006 (1997 pour la Californie) mis un terme aux programmes d'affirmative action.

3 La proposition de décision-cadre du Conseil de l'Europe relative à la lutte contre la xénophobie du 28 novembre 2001, est ainsi introduite par cette formule : « Les sociétés européennes sont multiculturelles et multiethniques, et leur diversité est enrichissante et constructive ».

minorités ethniques ou religieuses, aux rapports interethniques et interreligieux. Le phénomène et sa diffusion permettent de contourner ce faisant, au moins par la magie des mots, des concepts moins légitimes en Europe et en France, et surtout à plus fort potentiel conflictuel, comme *communautarisme*, *discrimination* ou *minorités ethniques*, qui opèrent de longue date dans beaucoup d'Etats européens, tout comme le modèle étatsunien dans lesquels ils s'enracinent, comme des repoussoirs et des contre-modèles culturels (Doytcheva, 2005), en ce qu'ils exposent à l'exacerbation des particularismes et à la stigmatisation des appartenances intermédiaires (Kastoryano, 2005). Se distinguant ainsi dans sa forme et son contenu du modèle multiculturaliste et communautarien nord-américain, la diversité promue dans l'espace européen par l'Union relèverait en somme de la catégorie des « lois molles » (*soft laws* vs *hard laws*), qui présentent la caractéristique de fixer « des règles dont la valeur normative serait limitée soit parce que les instruments qui les contiennent ne seraient pas juridiquement obligatoires soit parce que les dispositions en cause bien que figurant dans l'instrument contraignant ne créeraient pas d'obligations de droit positif ou ne créeraient des obligations que peu contraignantes » (Salmon, 2001).

Faire pénétrer dans l'espace social et politique européens les questions liées à la discrimination, au communautés ethniques ou religieuses, sans les nommer tout à fait, au profit de notions positivement connotées, est un indicateur tout à fait intéressant à observer pour le comparatiste intéressé par la construction des politiques publiques d'éducation et de leurs effets. Nul doute, en effet, que derrière une « culture de compromis », plutôt qu'« un compromis des cultures », selon la formule d'Abélès et Bellier (1996), c'est aux Etats-membres qu'est délégué par l'Union la tâche d'inventer les politiques et les formes de reconnaissance de la diversité ainsi promue.

La devise *In varietate concordia* véhicule ainsi l'ambivalence entretenue qui semble caractériser le lexique européen, en posant la diversité comme valeur consensuelle, à la fois composante et horizon de l'espace communautaire et de l'éducation du citoyen. Sa promotion participe en discours de la *dépolitisation des enjeux* que recouvre la notion de diversité culturelle et permet la pénétration d'espaces nationaux qui investissent à leur façon ce programme général de civilisation, si ce n'est proprement ce projet politique (Béréni &Jaunet, 2009 ; Laacher, 2009 ; Ringelheim, 2007). En effet, immanquablement présente dans la formulation, l'exposition et la mise en œuvre des

politiques nationales d'éducation en direction de cette diversité, cette approche proprement européenne, déclinée dans des finalités éducatives qui se donnent à entendre dans le projet d'une éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille) ou d'une éducation à la diversité (Allemann-Ghionda, McAndrew), peut donner lieu à des éclairages locaux précieux si on prend le pari, par exemple, de mettre celle-ci en perspective avec les modèles nord-américains, avec lesquels cependant la filiation est aussi palpable que le sont les efforts déployés pour s'en démarquer.

On observera, de façon générale, que les efforts de la Commission européenne pour intégrer le multiculturel comme donnée constitutive de l'espace européen tout en ménageant les « intolérances » nationales à l'égard du multiculturalisme politique, traduisent au mieux un flottement et une indécision persistantes sur ces questions ; elle est même révélatrice, pour certains chercheurs, d'une «stratégie d'évitement ou d'euphémisation » (Guiraudon, 2009). Ces tensions et ces hésitations ont immanquablement des effets performatifs sur les politiques éducatives et scolaires en direction des minorités, dès lors qu'on les inclut indifféremment dans la catégorie commode du divers ; c'est l'objet de ce numéro que de donner à entendre quelques-unes de ces redéfinitions locales.

Nous n'entrerons pas plus avant, dans cette introduction de notre dossier, sur les distinctions opérées, sinon tout à fait stabilisées et nettes, par les chercheurs intéressés par ces questions (Meunier, 2007 ; Portera, 2006 ; Raveaud, 2008), entre les concepts qui circulent dans l'espace social et politique, pour en rendre compte : interculturalité, multiculturalisme, éducation interculturelle, à la diversité... On sait que le multiculturalisme, comme projet politique d'intégration, s'est développé en Amérique du Nord, et désigne la mise en œuvre de systèmes de reconnaissance des diverses identités culturelles, ethniques, sociales au sein d'une même société. Théorisée (Taylor, 1994) et mis en œuvre sur le plan des politiques publiques (par exemple, au Canada), cette acception politique du divers sous l'angle de la reconnaissance du caractère légitime des identités communautaires (Kymlicka, 2001), s'oppose au modèle « monoculturaliste », plus familier aux pays d'Europe du sud et singulièrement à la France, autrement appelé modèle d'assimilation, ou d'acculturation (Abdallah-Pretceille, 2001).

Le multiculturalisme comme projet de reconnaissance des identités culturelles, ethniques ou religieuses, n'est toutefois pas absent de l'espace européen ; il est, bien sûr, présent comme donnée constitutive

de la communauté européenne, sinon affirmée comme projet politique qui serait fondé, comme c'est le cas en Amérique du Nord, sur une logique pragmatique de reconnaissance des minorités par le droit. En promouvant la diversité et l'interculturel, l'espace européen souligne davantage, et, fondamentalement, en référence à la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, l'égalité des *individus* en droit, qu'elle n'admet la reconnaissance des particularismes des *groupes* sociaux, que ce soit sur des bases ethniques, linguistiques ou religieuses (Pentassuglia, 2004).

On trouvera dans le domaine de la conceptualisation de l'interculturel une grammaire et des théorisations spécifiques, marquées par cet ancrage géoculturel, référant moins à la reconnaissance des identités communautaires qu'au rapport interindividuel dans le cadre d'un dialogue situé dans un espace social. Son lien avec l'éducation et le champ scolaire est très affirmé depuis ses origines, francophones (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Carro, 1998). Dans la perspective de l'éducation interculturelle, c'est la réciprocité et l'intentionnalité de la rencontre et des manières de la rendre possible qui sont en question : « ce sont les relations qui concourent à attribuer des caractéristiques culturelles et non l'inverse. C'est la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun, et non pas les caractéristiques de chaque culture » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 57-58). La visée est globale et humaniste, orientée vers l'apprentissage de l'altérité, l'enrichissement réciproque et non la reconnaissance de groupes socioculturels, dont l'homogénéité interne et la qualité même de sujet juridique fait débat (Raveaud, 2008).

Même si sur un plan tant conceptuel que rhétorique et politique, l'interculturel semble avoir pris le pas dans l'espace européen, tant sur le plan politique que sur le plan de la recherche, le projet multiculturaliste s'exprime toutefois, mais selon un lexique spécifique, - celui du pluralisme -, qui peut être localement également linguistique (cas de la Belgique), dans la plupart des pays d'Europe du Nord (Pays-Bas, Grande-Bretagne, pays scandinaves). Le sociologue Wieviorka, sans toutefois en tracer les frontières de façon figée, distingue ainsi le « multiculturalisme intégré » nord-européen du « multiculturalisme éclaté » nord-américain, le premier tendant à répondre aux demandes sociales et culturelles des groupes minoritaires sans les séparer, le second s'étant construit sur une double logique socioéconomique (affirmative action, quotas…) et culturelle (politique de reconnaissance des différences culturelles et donc de droits, fondés sur la singularité ethnique) (Wievorka, 1999).

Ce dossier ne saurait avoir pour objectif de proposer au lecteur une définition substantielle de la diversité culturelle en éducation ; son ambition est de formuler, d'initier aussi nous l'espérons, un projet de connaissance en éducation comparée que les contributions francophones rassemblées ici, toutes issues du XIIIeme Congrès Mondial des Sociétés d'Education Comparée qui s'est tenu à Sarajevo du en septembre 2007 sur le thème ô combien rassembleur « Vivre ensemble : Education et Dialogue interculturel » (*Living Together : Education and Intercultural Dialogue*), contribuent à nourrir. Les contributions rassemblées dans ce dossier offrent une lecture de la problématique de la diversité dans des espaces nationaux et des aires géoculturelles variées, allant de l'Europe aux Amériques, en passant par l'Afrique et le Moyen-Orient. Elles constituent autant de témoignages des formes locales d'appropriation de la notion de diversité en éducation, des politiques qui en rendent compte et des débats nationaux qu'elle suscite.

Nelly Askouni nous place d'emblée au cœur de la thématique de ce dossier, en explorant les enjeux politiques liés à la scolarisation des enfants de la minorité musulmane dans un pays européen : la Grèce. Choisissant comme angle d'approche l'éducation interculturelle, Nelly Askouni montre qu'au-delà d'un consensus européen apparent, les politiques éducatives et les pratiques sociales sont très distinctives et les enjeux de prise en compte de la diversité se posent en termes spécifiques selon les pays. L'auteure observe que ces variations sont liées la conception des rapports entre Etat et nation, et au rôle de l'école dans les processus historiques d'intégration nationale. L'article présente les résultats d'une recherche qui interroge le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte, il offre une analyse des rapports entre l'éducation et l'identité ethnique et éclaire le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

Dans une perspective politique encore, Catherine Le Thomas restitue une recherche qui prend appui sur un travail de terrain réalisé de trois années, mené dans trois régions à forte majorité chiite du Liban. Partant de la constatation du développement des écoles chiites et de leur cohabitation avec les écoles catholiques plus anciennes dans ces régions, Catherine Le Thomas étudie de façon éclairante les rapports entre ces deux groupes ; elle explore comment chacun d'entre eux s'insère dans son environnement, entre la symbiose et l'adaptation ;

elle interroge ensuite l'organisation des nouveaux réseaux scolaires chiites et leur représentativité des dynamiques sociales et communautaires observables au Liban, en s'intéressant particulièrement au fonctionnement (ou au dysfonctionnement) d'un système dit « consociatif » qui tend à favoriser l'institutionnalisation des différentes communautés.

Dans sa contribution, Hugo Rangel explore et met en perspective les politiques éducatives à l'égard de l'interculturalité au Québec et aux Etats-Unis (New Jersey), dans la phase de leur mise en œuvre locale. L'auteur éclaire surtout sans fard les limites de la dynamique nationale autour de l'éducation et l'interculturalité, dès lors qu'elle est contextualisée dans des provinces/Etats, dans lesquels les acteurs scolaires ont à composer avec des contraintes liées à l'expression et la résistance de diverses formes de conservatismes, nationalistes ou religieux. Centrant son étude sur trois types de politiques éducatives - les écoles à charte, la politique linguistique et le curriculum-, Hugo Rangel propose une analyse transversale et comparée de ces trois types de politiques en identifiant les conceptions des rapports culturels et les stratégies développées dans le milieu éducatif.

Halima Ait-Mehdi entreprend pour sa part la comparaison des situations à la fois très distinctives et comparables de la France et de l'Afrique du Sud à propos de l'enseignement de l'histoire, sur fond décolonisation et le processus migratoire postcolonial, en France depuis les années 1960 et en Afrique du Sud depuis la fin de l'apartheid, phénomènes qui ont engendré des changements considérables en matière d'enseignement - de l'histoire notamment. Cet effort de mise en perspective comparative qui relève tant de l'histoire croisée que de l'analyse des réformes curriculaires, permet à l'auteur de mettre en évidence le travail de deux logiques à l'œuvre dans la construction ou la réparation identitaire nationale. L'une est dominée par un modèle intégrateur, l'autre par un modèle multiculturel évoluant vers un type singulier de modèle intégrateur : l'africanité. Cette comparaison révèle l'importance des ruptures survenues dans la période post coloniale qui caractérise chacune des deux sociétés ; dans deux pays aujourd'hui « multiculturels », se pose la question du « vivre ensemble » ainsi que celle de l'identité nationale. La contribution interroge les enjeux de ce qu'il identifie comme une réécriture de l'histoire conséquente de ces efforts communs de réconciliation, prenant en compte la diversité non seulement comme un héritage historique, mais surtout comme composante presente dynamique de la société et de l'école.

Pierre-Marie Njiale, dans sa contribution, offre sa lecture des notions de compréhension, de tolérance, de vivre ensemble et de dialogue interculturel ; s'inspirant des politiques de la reconnaissance, dans un propos qui reste teintée d'idéal universaliste, l'auteur investit la question de l'éducation interculturelle dans une société africaine, multiethnique et multiculturelle – le Cameroun – en centrant son analyse sur les réformes curriculaires dans le premier degré ; interrogeant en contexte camerounais les savoirs enseignés, Pierre-Marie Njiale examine les finalités, les valeurs, en rendant compte tant des contenus de programmes scolaires du public et du privé confessionnel.

Les deux dernières contributions de ce dossier formulent de façon originale quelques-uns des enjeux qui traversent la Corse dans le domaine de l'éducation à la diversité culturelle et linguistique. Dominique Verdoni interroge d'abord les processus d'intégration et de redéfinition des valeurs et des savoirs sociaux et culturels à l'œuvre en Corse, notamment en matière d'enseignement des langues et cultures dites « minorées » et/ou « minoritaires », en faisant le pari d'une exploitation de la situation de la Corse, au carrefour d'une Méditerranéité euro-arabe. Au moment où une nouvelle société d'éducation comparée (*Association méditerranéenne d'éducation comparée*, créée en 2009) intégre le conseil mondial des sociétés d'éducation comparée, la formulation d'un projet d'éducation comparée prenant pour angle d'approche la situation carrefour, interculturel et intercontinental de la Corse sur ce plan, aiguise l'intérêt. Dans son texte, Jean-Marie Comiti, explore quant à lui les enjeux liés à la pluralité linguistique en éducation, mais aussi propres à la variété intrinsèque de la langue corse, et sa reconnaissance dans une perspective d'éducation à la diversité, qu'on pourrait qualifier d' « intraculturelle ». S'appuyant sur l'extension, en 1974, de la Loi reconnaissant un certain nombre de langues régionales, l'auteur explore la façon dont les praticiens ont construit depuis les années 1980 des outils pour l'enseignement du corse, en lien notamment avec les problèmes liés à la question de la norme, problèmes susceptibles, selon l'auteur trouver leur résolution dans des pratiques pédagogiques caractérisées par le recours à une « norme plurielle ».

Du fait du statut spécifique de ces contributions, produites dans le prolongement d'un congrès mondial d'éducation comparée placé sous le signe de la diversité et de l'interculturel, ce dossier d'*Éducation comparée* entreprend, modestement, de poser un jalon pour la

recherche comparative en éducation dans le domaine des politiques de la diversité et des différences culturelles, en explorant, dans plusieurs espaces culturels et aires géopolitiques et linguistiques, les usages de la diversité dans le champ scolaire, selon les contextes politiques et institutionnels dans lesquels ils circulent et sont mobilisés. Les articles qui composent ce dossier illustrent sans doute la plasticité de la notion de diversité culturelle en usage, appliquée à l'école, en explorant quelques-unes des formes d'appropriation et de promotion de la diversité, de l'interculturel et/ou du multiculturalisme dans quelques contextes nationaux européens, africains, (nord-)américains.

Dans ce domaine comme en d'autres, ce sont les variations interculturelles qui intéressent le comparatiste, c'est-à-dire les processus et les dynamiques qui permettent de saisir les relations entre des phénomènes culturels que spontanément le sens commun oppose. Le cas de la diversité culturelle, son enregistrement comme réalité sociale et sociétale comme sa promotion comme catégorie politique et sa construction comme concept, est de ce point de vue passionnant. L'AFEC et la revue *Éducation Comparée* ont déjà, dans le passé, accordé une place significative à cette thématique de la diversité culturelle dans une perspective comparative internationale (Frenay, 1998 ; McAndrew et al., 1995) ; avec ce numéro, la revue poursuit l'aventure intellectuelle et espère ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. A l'agenda classique pour la démarche comparatiste de mise en relation interculturelle des phénomènes observés, des catégories globales aux dynamiques locales, s'ajoute un autre intérêt majeur qui plaide pour une approche comparative des politiques des différences culturelles (c'est-à-dire, suivant le lexique euphémisant la question de la différence au profit d'un pluralisme rassembleur et fondateur d'unité, des *politiques de la diversité*). Cet intérêt a trait au fait que le thème de la diversité en éducation, sur fonds de mondialisation culturelle, interroge frontalement l'éducation comparée dans ses objets les plus classiques : l'altérité, désormais dégagée des catégories exotiques du lointain ; l'État-nation, désormais fragmenté et pluriel ; la communauté politique, unité imaginée selon des stratégies singulières par des entités politiques et des États démocratiques pluriels qui sont appelés à se projeter dans l'avenir, par l'éducation bien sûr, en intégrant dans ce projet leur pluralité intrinsèque.

La promotion de la diversité culturelle dans l'espace public et dans l'action publique, sous des formes contrastées selon les espaces nationaux et les aires géoculturelles et politiques, ouvre sur des enjeux de connaissance majeurs pour l'éducation comparée et un espace de

réflexion qui suppose une théorisation d'ordre politique, c'est-à-dire une analyse comparée des politiques publiques, de leur ressort et de leurs effets pour l'école et ses acteurs. Ce numéro constitue un jalon dans cette direction.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école, in Houpert-Merly D. (coord.), *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 13-27.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.

ABELÈS, M. (2005). *Identity and Borders : An Anthropological Approach to EU Institutions, 21th Century Studies*, Milwaukee : Working Papers, University of Wisconsin. http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/28962.

ABÉLÈS, M., & BELLIER, I. (1996). La Commission européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis, *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 3, juin 1996, p. 431-456.

BADINTER E. et alii. (2009). *Rapport de la Commission alternative de réflexion sur les « Statistiques Ethniques » et les discriminations (CARSED), Rapport : Le retour de la race. Contre les statistiques ethniques*, Paris, Ed. L'aube.

BÉRÉNI, L., & JAUNET, A. (2009). *Usages de la diversité, Raisons politiques*, n° 35, p. 5-10.

CALVÈS G. (2005). Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n° 183, p. 177-186.

CARLO (de) M. (1998). *L'interculturel*, Paris, Clé International.

COHEN, J. (2005). Les modèles d'intégration face aux particularismes : malentendus et dialogues France / Etats-Unis, *Mouvement*, n° 38, p. 40-49.

Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) (2007). Mesure de la diversité et protection des données

personnelles, rapport, 15 mai : http://www.cnil.fr/fileadmin/documents/approfondir/dossier/diversite/RapportdiversiteVD.pdf

DOYTCHEVA, M. (2005). *Le Multiculturalisme*, Paris : La Découverte.

FERRÉOL, G., & JUCQUOIS, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2009). Traitement de la diversité et crise du lien social dans l'école, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, pp. 29-39.

GUIRAUDON, V. (2009). La diversité en Europe : une évidence ?, *Raisons politiques*, n°35, p. 67-86.

JUNTER, A., & SÉNAC-SLAWINSKI, R. (2009). La diversité : sans droit ni obligation, *Revue de l'OFCE*, n°114, pp. 167-195.

KASTORYANO, R. (2005). *Les codes de la différence*, Paris, Presses de Sciences Po.

KASTORYANO, R. (2005). (dir.), *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po.

KYMLICKA, W. (2001). *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : La Découverte.

KYMLICKA, W. (2007). *Multicultural Odysseys : Navigating the New International Politics of Diversity*, Oxford : Oxford University Press.

LAACHER S. (2009). « La notion de 'diversité' ou comment dépolitiser le politique », dans E. BADINTER et alii, *Rapport de la Commission alternative de réflexion sur les « Statistiques Ethniques » et les discriminations (CARSED), Rapport : Le retour de la race. Contre les statistiques ethniques*, Paris, Ed. L'aube., p. 203-212.

LACROIX, J.-M., & CACCIA, F. (dir.). (1992). *Métamorphoses d'une utopie. Le pluralisme ethno-culturel en Amérique : un modèle pour l'Europe*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle/Triptyque.

MEUNIER, O. (2007). L'interculturel en éducation, *VST de l'INRP*, Paris : INRP.

MICHAELS W. B., 2009, *La diversité contre l'égalité*, Paris, ed. Liber.

MULLER P., (2009 ; 1995), *Les politiques publiques*, « Que sais-je ? », n° 2534.

PENTASSUGLIA, G. (2004). *Les minorités en droit international*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 129-130.

RAVEAUD, M. (2008). Multiculturalisme, in van Zanten, A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.

RINGELHEIM, J. (2007). Le multiculturalisme aux miroirs de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, *L'observateur des Nations Unies*, n° spécial « Multiculturalisme et droit international », vol. 23, no 2, 2007, p. 173-205.

ROBIN, O. (1999). *Diversité et discriminations raciales – Une perspective transatlantique*, Paris, Dalloz, pp. 99-119.

SABBAGH, D. (2003). *L'égalité par le droit. Les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*, Paris, Economica.

SABBAGH, D. (2009). L'Itinéraire contemporain de la « diversité » aux États-Unis : de l'instrumentalisation à l'institutionnalisation ?, *Raisons politiques*, n°35, p. 31-48.

SALMON, J. (dir.) (2001). *Dictionnaire de droit international public*, Bruxelles : Bruylant.

SLEETER, C.A., & GRANT, C.E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*, London & NY: Routledge.

TAYLOR, C. (1994). *La politique de la reconnaissance, in Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris : Editions Champs Flammarion, p.41-99.

WIEVORKA, M. (1999). Le multiculturalisme : solution ou formulation d'un problème ?, in Dewitte, P. (dir.) *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte.

.