

Sous la direction de :  
PERREGAUX C., DASEN P.,  
LEANZA Y., GORGA A.

**L'INTERCULTURATION DES SAVOIRS :**  
entre pratiques et théories

Christiane Perregaux, Pierre Dasen, Yvan Leanza & Adriana Gorga  
Université de Genève, Suisse

Les approches interculturelles et  
interlangagières entre savoirs issus de la  
recherche et savoirs d'expérience : une  
interculturalité nécessaire ?

2008

L'Harmattan

Tous les deux ans, des chercheurs en sciences de l'éducation se retrouvent dans le cadre du Réseau international Education Formation (REF) pour partager leurs travaux. L'originalité de la démarche tient au fait qu'une thématique commune à des champs (pluri)disciplinaires tels que la sociologie, la psychologie, l'histoire, l'anthropologie, les didactiques, etc. est traitée par des groupes de 10 à 15 chercheurs qui engagent la discussion en fonction de leur axe de compétences. En 2003, la problématique *Savoirs issus de la recherche, savoirs issus de l'expérience : complémentarité ou conflit ?* a réuni à l'Université de Genève dix-huit symposia qui ont discuté chacun pendant deux jours entiers d'un point particulier en lien avec la problématique générale. Il importait au Réseau Genevois des Approches Interculturelles en Education (RéGAIE) de saisir cette occasion pour réunir près de quinze collègues de sept pays. Le présent ouvrage donne une image des débats qui ont eu lieu dans ce symposium. Un document « fil rouge » pour l'ensemble des symposia et un texte de cadrage de ce symposium particulier, dont le titre était similaire à celui de cette introduction, avaient été diffusés aux participants. Le second texte est repris comme trame à cette introduction. Ce texte proposait, notamment, de traiter les thèmes suivants, en se posant à chaque fois la question du conflit ou de la complémentarité entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience, en examinant la notion d'interculturalité entre ces savoirs :

- la compréhension de la complexité des identités, des appartenances, des langues, des réalités socioculturelles ;
- l'intérêt pour la multiplicité de formes culturelles spécifiques que peuvent prendre des comportements qui semblent universels, la comparaison entre fonctionnements sociaux, cognitifs, affectifs, langagiers, selon le contexte culturel ;
- le questionnement sur les non-dits socioculturels intervenant dans les interactions, particulièrement quand les acteurs sont porteurs de construits socioculturels différents, tant collectifs qu'individuels ;
- les processus de construction et de co-construction des réalités, des langues, des interprétations du monde, présentes dans les systèmes de formation (à travers notamment les livres scolaires, les contenus didactiques), qu'elles soient culturelles, sociales, historiques, économiques, politiques ;
- la diversité des itinéraires des apprenants et des formateurs, des expériences individuelles et collectives marquées souvent par des rapports historiques ou actuels asymétriques ;

- les formes multiples (et peut-être les contenus) d'enseignement/apprentissage et le tissage de sens construit ou non par l'apprenant entre ses savoirs d'expériences ou savoirs informels et les savoirs institutionnalisés ou savoirs formels ;

- les nouvelles formes de citoyenneté traversant les systèmes de formation, rompant avec les frontières longtemps admises dans la définition de ce concept et de solidarités favorisant la responsabilité commune.

### *Migrations et réalités sociales*

Dans le monde francophone occidental de l'éducation et de la formation, l'histoire récente des questions liées à l'interculturalité s'est organisée dans un va-et-vient subtil entre les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche. Ce domaine largement pluridisciplinaire est d'abord apparu comme la conséquence d'une nouvelle réalité sociale que l'école découvrait en Europe francophone dans les années 70-80. En effet, la mobilité de la fin des colonisations (dans le sens classique du terme) et le regroupement familial qui remplaçait une migration presque exclusivement masculine interrogeaient l'école qui se trouvait à scolariser un nouveau public. Les systèmes éducatifs se voyaient confrontés à une nouvelle situation remettant en cause l'idée ('illusion pourrait-on dire) d'homogénéité sur laquelle le système scolaire reposait. Ce qui complexifiait la question, qui jusque-là s'était portée à étudier les difficultés scolaires liées aux différences de classes sociales (Bourdieu & Passeron, 1970) et interindividuelles (Reuchlin, 1991) comme explications des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, c'est qu'elle concernait de nouveaux élèves, souvent non-nationaux (encore que dans l'après-colonisation il n'était pas toujours facile de savoir qui était français - pour ne prendre que cet exemple - et qui ne l'était pas). L'Autre faisait irruption avec force et des catégories nouvelles (enfants d'immigrés, populations migrantes, migrants, étrangers, primo-arrivants, requérants d'asile, sans-papiers, etc.) contribuaient à développer une représentation collective du déficit pouvant aller jusqu'à la discrimination et à la marginalisation.

Dans la première période des approches interculturelles, que n'a-t-on pas dit au sujet de la découverte de la culture de l'Autre en éducation ? La description et l'analyse de l'expérience ont mené parfois à l'émergence du paradigme culturel comme catégorisation explicative de l'échec scolaire, des incompréhensions communicationnelles entre les partenaires de l'école, de la faillite de certains systèmes de formation, pour ne citer que quelques points,

sans que pour autant les systèmes éducatifs eux-mêmes soient profondément questionnés sur leurs propres implicites socioculturels et qu'institutionnellement des modifications autres que des dispositifs compensateurs soient mis en place.

Depuis la fin des années 60, l'immigration a donc été un enjeu politique puissant sans pour autant devenir un champ d'investissement scientifique qu'aurait réclamé son acuité sociale (Sayad, 1991). Il a fallu attendre ces vingt dernières années pour que ce domaine de recherche commence à se structurer. L'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), au cours des deux décennies de son existence, a été un des lieux importants bien que parfois contesté où la recherche francophone s'est organisée sur le mode de l'interdisciplinarité. Un des objectifs de cette association a toujours été de réunir des chercheurs et des praticiens ou des chercheurs-praticiens ou praticiens-chercheurs. Mais lors de chaque colloque et congrès le bilan est le même: les praticiens désertent en grande partie ce type de réunion où ils ne trouvent pas une véritable place pour exprimer leurs expériences qu'ils doivent formuler dans le canon académique. Après trente ans d'interrogations, les savoirs issus de la recherche ont-ils conforté, déstabilisé les savoirs expérimentiels ? Il faudrait multiplier les recherches ethnographiques sur les terrains de la pratique pour avoir des éléments de réponse et favoriser ainsi un intérêt partagé du praticien et du chercheur. Cependant, on ne peut ignorer la hiérarchisation entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de la pratique, hiérarchisation qui n'est pas souvent remise en question.

Sayad (1991) se demandait si la recherche sur l'immigration se situait relativement au bas de la hiérarchie sociale des objets d'étude à cause de « l'indignité » que subissent les immigrés, « indignité » à laquelle n'échapperaient pas les chercheurs qui s'engagent dans la constitution d'un domaine de recherche autour des questions liées à l'immigration. Cette dernière affirmation laisserait entendre que c'est avant tout à partir de l'expérience qu'une forme de théorie polymorphe s'est construite autour des approches interculturelles. Dans le domaine de l'éducation, cette affirmation est tout à fait exacte. Allemann-Ghionda (2000, p. 177) plaide pour que les approches interculturelles soient introduites dans un concept de pédagogie générale tenant compte d'un pluralisme critique non seulement construit « sur le respect des identités et des besoins éducatifs des minorités culturelles, mais plus largement conçu ». Mais, ajoute-t-elle, « un sujet historiquement encore fragile comme la dimension de la pluralité en éducation a besoin à la fois d'une réflexion théorique forte et d'une politique éducative affirmative ».

Les approches interculturelles ne concernent pas que l'école mais également d'autres champs comme le travail social, la santé, la linguistique, la politique et l'urbanisme. Elles sont devenues incontournables dans des contextes où la mobilité et la diversification des populations sont manifestes. Plusieurs textes de

cet ouvrage témoignent des changements qui s'opèrent avec plus ou moins de résistance. Le texte de Cesari, par exemple, montre que le passage d'une orientation monoculturelle à une orientation interculturelle ne se contente pas d'un petit lifting accessoire, mais modifie profondément l'épistémologie du chercheur et du praticien. Là où il faut en découdre, c'est dans le rapport à l'Autre, lequel ne peut se conjuguer que dans une confrontation serrée entre réflexion et action, certains diraient, entre parole et action. Mais la parole n'est-elle pas déjà action ? Et l'une et l'autre ont-elles les mêmes significations selon le lieu et l'époque dans lesquels elles se donnent à entendre et où elles se déroulent ?

### *Recherches et pratiques des réalités socio-historiques*

Ce n'est pas par hasard que certaines découvertes ou théorisations se font à certains moments et dans certains contextes socioculturels (voir par exemple Callon & Latour, 1991, ou les articles de la revue *Social Studies of Science*). Cette affirmation reste vraie aussi bien pour les sciences dites « dures » que les sciences humaines et sociales et pour l'ajustement des pratiques sociales à de nouvelles situations sociohistoriques. La recherche interculturelle ne fait pas exception en situant les phénomènes étudiés dans leur contexte historique et géographique, ou, pour reprendre les termes des cadres théoriques en psychologie interculturelle comparée (Dasen, 2003), dans les contextes écologiques et sociopolitiques en tenant compte des changements historiques et sociaux qui s'y manifestent. Dans cet ouvrage, Caloz-Tschopp se réfère à la mondialisation et aux changements récents dans la législation des pays européens par rapport au droit d'asile et à l'immigration. La situation change fondamentalement entre, par exemple, le Canada (Lebrun, Vatz-Laaroussi) qui se considère explicitement comme un pays d'immigration, des pays comme l'Italie (Gandolfi) qui sont récemment devenus pays d'immigration après avoir été pendant très longtemps pays d'émigration et qui semblent avoir une politique d'ouverture (du moins au niveau régional de Bergame), des pays comme la France (Lahlou) ou la Suisse (Akkari, Caloz-Tschopp) qui optent pour une politique de fermeture et des pays comme l'Algérie (Mekideche) ou la Roumanie (Rus) qui sont d'abord des pays d'émigration et où les questions interculturelles portent plutôt sur la diversité culturelle interne. A ce propos, il est assez remarquable et significatif que les textes qui proviennent de Suisse, de Belgique et du Québec ne fassent aucune mention de tensions ethniques internes, mais se concentrent exclusivement sur les migrations extranationales, alors que l'on sait bien que les Suisses allemands et romands ont tendance à s'ignorer et n'ont pas la même tradition philosophique du rapport à l'autre (Ogay, 2000; Ogay, Bourhis, Barette & Montreuil, 2001), que les Flamands et

les Wallons en sont venus à vivre dans des Etats pratiquement séparés, et qu'au Québec les anglophones sont plutôt ressentis comme les colonisateurs, alors que les Amérindiens sont encore méprisés.

A notre avis, il vaudrait la peine de multiplier ces regards croisés, en demandant très explicitement aux chercheurs et chercheuses de prendre de la distance par rapport aux paradigmes prédominants. Une telle liberté ne va pas de soi quand on se trouve à la périphérie, et que la littérature scientifique est produite de façon aussi massive dans quelques centres, que les critères d'acceptation dans les revues internationales sont fixés de façon hégémonique, et que l'on se trouve, de plus, confronté à des conditions de travail académique difficiles (Perez & Dasen, 1999).

Tenir compte des contextes sociopolitiques revient ainsi à situer la réflexion par rapport aux valeurs, aux cosmologies et aux religions, aux systèmes de croyances dans lesquels la recherche scientifique, par l'intermédiaire de ses chercheurs, est ancrée. En plus de ce niveau d'analyse très macro, d'autres acteurs sont à considérer comme l'Etat et la société civile, ou encore les organisations internationales, qu'elles soient gouvernementales ou non-gouvernementales. Un niveau d'analyse plus micro entraîne la recherche dans les institutions en jeu, soit, dans notre domaine, en particulier l'école, les instituts de formation, la santé ou le social. La place des praticiens et des chercheurs, et de leurs interactions par rapport à ces institutions, est analysée dans plusieurs chapitres de cet ouvrage (Akkari, Cesari, Rothembühler et al., Dehatu, Gandolfi, Vatz-Laaroussi, etc.). Il en émerge une telle diversité de constats et d'opinions que, là encore, il s'agit de tenir compte de la complexité des situations et de leur influence sur la recherche et les pratiques.

### *Chercheurs et praticiens : confrontation de cultures*

Pour comprendre la nature des liens existant entre pratiques et recherches, on peut aussi considérer les professions de ceux qui en ont la charge comme des cultures (Cuche, 1996) et dès lors parler d'approches interculturelles dans le rapport entre théorie et pratique. Ces cultures professionnelles possèdent chacune leur univers symbolique, leur pratique, leur code implicite et leur langage. Si l'on observe le rapport entre professions comme un rapport interculturel, l'utilisation d'un corpus théorique développé par les chercheurs et praticiens en approches interculturelles peut être indiquée pour analyser cette relation. On peut par exemple procéder par analogie avec le modèle de Berry qui propose quatre stratégies d'adaptation pour les migrants en fonction de la réponse à deux questions : (1) est-il important de conserver son identité et ses

caractéristiques culturelles ? et (2) est-il important de maintenir des relations avec d'autres groupes ? Les quatre réponses possibles sont autant de stratégies d'adaptation : intégration, réponse affirmative aux 2 questions ; marginalisation, réponse négative aux 2 questions ; assimilation, réponse négative à la première et affirmative à la seconde ; séparation, réponse affirmative à la première et négative à la seconde.

Il est possible de modéliser le rapport entre praticiens et chercheurs, dans la perspective du chercheur, selon ces stratégies<sup>1</sup>. L'intégration, la double réponse affirmative, correspondrait à ce que certains nomment des recherches collaboratives (Desgagné, 1998). Elles impliquent dès les premiers questionnements une collaboration entre chercheur et praticien. La question et les procédés de recherche sont négociés entre les deux parties. Cette formule présente, au moins théoriquement, une certaine réciprocité puisque le principe est de faire de la recherche avec les personnes impliquées et non sur ces dernières. Le bénéfice de la recherche ne devrait pas être pour le seul chercheur, mais aussi pour les praticiens. Une double réponse négative ne semble pas pertinente. La séparation, c'est-à-dire la volonté de maintenir sa culture professionnelle sans pour autant maintenir un contact avec l'autre groupe, est très certainement le cas le plus courant. On peut le regretter, mais la recherche produit des connaissances d'abord utiles au chercheur (à sa carrière, pour l'obtention de subsides ou de prix) et trop rarement mises à disposition des praticiens dans un format adapté. Les praticiens auront donc tendance à considérer la recherche comme inutile. Reste l'assimilation, à savoir l'abandon total de ses propres repères culturels pour adopter ceux du groupe étudié. Dans ce cas le chercheur devient un porte-parole ou un militant de la cause des praticiens, voire un révolutionnaire pour reprendre le terme de Hacking (2001) décrivant le degré d'engagement le plus élevé pour un chercheur en sciences sociales.

Cependant, même en approches interculturelles, toutes les disciplines ne se prêtent pas de la même façon aux rapports entre praticiens et chercheurs et elles n'ont pas toutes une orientation à vocation de changement social ou de modifications rapides de pratiques. Par ailleurs, le rôle et la force des contextes rendent les généralisations difficiles. La psychologie générale, clinique ou même sociale, par exemple, se centrant sur l'individu et ses processus internes (même quand il s'agit de processus d'interaction sociale – voir Jahoda, 1988) n'y prête guère attention, ce qui limite à nos yeux très sérieusement la validité des observations (Dasen, 1993; Dasen & Ogay, 2000). Mais au-delà de ces restrictions ponctuelles, les sciences sociales (et en particulier la psychologie interculturelle comparée – voir Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999)

<sup>1</sup> L'exercice peut évidemment se faire dans l'autre sens aussi. Nous choisissons ici de ne présenter que la perspective du chercheur puisque c'est, somme toute, un ouvrage conçu par des chercheurs.

permettent de placer les phénomènes étudiés dans des contextes plus larges, ce qui ne veut pas dire pour autant que les liens ou les retombées de la recherche sur la pratique ou de la pratique sur la théorie soient explicites.

La question de l'interculturalisation entre pratique et théorie vaut-elle la peine d'être posée alors qu'il semble fréquemment que la distance entre les intérêts des chercheurs et des praticiens soit fort grande? Lahlou voit bien les intérêts divergents des uns et des autres et il jette d'emblée un pavé dans la mare : les praticiens, écrit-il, ont un savoir différencié; par leur confrontation constante à la réalité sociale, ils voient chaque personne, chaque situation comme un « problème à résoudre », un cas singulier, qui échappe à la catégorisation, à la généralisation. Le chercheur, de son côté, du fait même qu'il cherche à construire une théorie, un savoir généralisable, aurait tendance à simplifier, à négliger l'individualité de chaque cas particulier au profit d'une analyse plus globale, et du coup à ne pas échapper au risque de renforcer certains stéréotypes ou d'en construire de nouveaux. De ce fait, l'utilité du savoir théorique serait très réduite pour le praticien.

D'un autre côté, le savoir du praticien, s'il est différencié et nuancé, reste souvent implicite, incorporé, ou procédural (et donc difficilement transférable) par opposition à un savoir formel, conceptuel et généralisable ; la problématique rejoint ainsi l'opposition entre éducation informelle et formelle (Dasen, 2000b, 2004). Comment, alors, expliciter ce savoir de la pratique ? Comment, déjà, donner la parole aux praticiens ?

Les deux voies qui s'ouvrent au moment où il est question de construire et de rendre compte de l'intelligibilité et de l'interculturalisation entre théorie et pratique, s'appuient sur un ensemble de connaissances, de données et d'événements qu'on appelle de façon générale contexte. La contextualisation est donc une ressource pour l'interprétation de la situation, à la fois chez le chercheur et chez le praticien. Nous nous retrouvons ainsi dans un espace de négociation entre deux formes de contextualisation qui rejoignent l'opposition classique entre explication et compréhension : « expliquer c'est ramener la complexité concrète de l'objet à un système de relations déterminées, permettant, pour un état donné, de prévoir rigoureusement l'état ultérieur ; comprendre c'est décrypter des significations et saisir des réalités comme sens » (Berthelot, 1997). L'intégration des deux dimensions est souvent difficile. Pour le chercheur, le travail explicatif du praticien semble hypercontextualisé sans prise de distance théorique adéquate. Les formes de compréhension construites par le chercheur posent question aux praticiens qui essayent d'en trouver les éléments pratiques.

Nous avons essayé d'illustrer graphiquement quelques éléments de ce débat dans la *Figure 1*. Au milieu du schéma, nous trouvons l'axe horizontal central, avec les praticiens d'un côté et les chercheurs de l'autre, y compris les

## Pratiques et théories : vers de nouvelles alliances ?

Quelles sont les méthodes qui devraient permettre de nouvelles relations entre praticiens et chercheurs ? Certains praticiens semblent pouvoir se passer des chercheurs tout comme certains chercheurs renoncent à interagir avec des praticiens. Lahlou mentionne quelques axes méthodologiques qui pourraient pallier l'incompréhension, par exemple les méthodes projectives quand il s'agit d'éviter le problème de la désirabilité sociale dans les enquêtes sur les attitudes, stéréotypes et valeurs dans les relations intergroupes. La plupart des auteurs font alors appel à des méthodes dans la mouvance générale du paradigme socioconstructiviste. On en trouvera une discussion détaillée plus particulièrement dans les chapitres de Cesar, de Rothenbühler, Leanza, Wamba, Layat et Changkakoti, et de Vatz-Laaroussi.

Par ces méthodes, il ne s'agit pas seulement d'assurer la validité, la fidélité et la replicabilité des observations dérivées de la pratique, ce qui est effectivement la base de toute recherche scientifique, qu'elle soit qualitative ou quantitative (Pourtois & Desmet, 1997), mais – suggestion plus originale qui ressort de ce colloque – de susciter aussi la curiosité, voire la créativité. Ces qualités sont-elles de ce fait réservées à l'académie ? Certes non, mais il est vrai que la plupart du temps les praticiens sont tellement débordés par la surcharge quotidienne et les routines administratives, qu'ils n'ont guère le loisir de prendre le recul nécessaire à une réflexion critique.

On peut sans doute regretter ce partage du travail, et l'une des solutions proposées par exemple par Vatz-Laaroussi est celle des praticiens-chercheurs, êtres hybrides qui combinent la pratique du terrain avec la distance réflexive, ce qui leur permet du coup d'explicitier leur savoir et de se donner eux-mêmes la parole. Mais il faudrait une véritable révolution des conditions de travail pour que les praticiens obtiennent systématiquement le temps et la formation nécessaires pour changer ainsi une partie de leur rôle. Par ailleurs, la recherche-action ou recherche-intervention, si elle est particulièrement applicable à certains domaines comme le travail social, ou les études du développement, ne saurait être la seule forme de recherche scientifique acceptable. Pour les autres formes, il faudra donc bien que le dialogue entre chercheurs et praticiens s'instaure d'une façon ou d'une autre.

Sans parler de mélanges entre les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche, les réflexions de certains sociologues des sciences sont ici d'une aide précieuse pour chercher à reconstruire d'autres formes de rapports entre pratique et théorie, pour autant que soit abandonnée une certaine idée de pureté des champs scientifiques et de la façon dont ils doivent être traités. Ces

intermédiaires possibles. Juste en dessous, nous trouvons les processus de contextualisation, valides, suggérons-nous, aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens. Par ailleurs, les institutions dans lesquelles se déroulent les interactions interculturelles (l'école, la santé, le social, la justice) sont, elles, tributaires des contextes sociopolitiques, eux-mêmes contextualisés de façon culturelle et écologique.

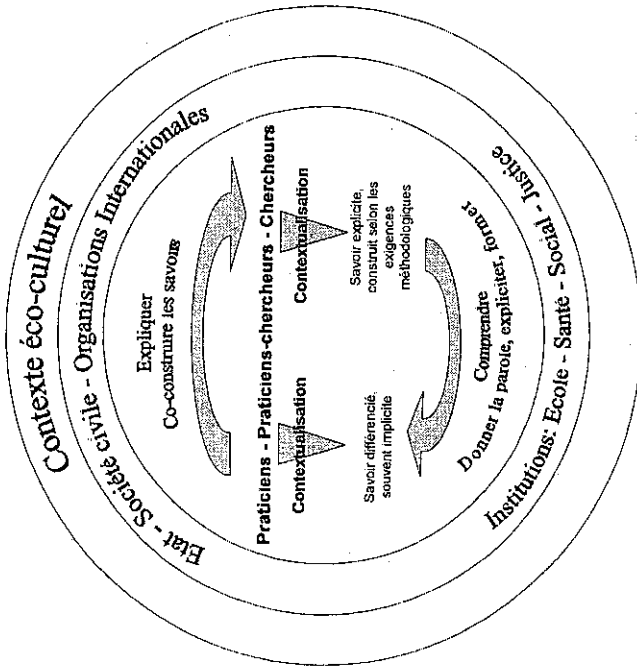


Figure 1: Praticiens et chercheurs, entre contextualisation, savoirs et méthodes

Dans la partie inférieure du schéma, nous relevons que les praticiens ont un savoir différencié (Lahlou) mais qui reste souvent implicite. Le débat soulevé dans plusieurs chapitres de cet ouvrage porte sur l'utilité de la recherche pour l'explicitier, pour donner la parole à celles et ceux qui ne l'ont pas d'habitude, et aussi pour la formation professionnelle.

Finalement, une des tâches des chercheurs est de développer des méthodes qui, au-delà d'assurer la validité, la fidélité et la replicabilité de leurs résultats, permettent de faire émerger la créativité et la curiosité.

sociologues affirment que les faits scientifiques, c'est-à-dire des énoncés contestables largement diffusés, sont « toujours impurs par nature, voire par destination. Ils sont faits de bric et de broc : ils sont composés d'éléments hétérogènes, associant des compétences à des équipements, des textes à des savoirs tacites, des humains à des non humains. C'est de cette impureté que dépend leur capacité à résister et à intéresser » (Callon, 1989, pp. 22-23).

Quels seraient ces faits scientifiques que les chercheurs en approches interculturelles ont établis ? L'exemple de la pluralité des identités de chacun de nous est prototypique. De nombreuses recherches ont montré depuis plusieurs décennies la complexité de la définition identitaire des migrants au gré des contextes et des temps de la migration. Les enfants de migrants ont servi de support à des théories montrant la plasticité et l'adaptabilité de ces identités. Mais cet intérêt pour les métissages (et les métissés) n'est pas venu du champ de la recherche pour ensuite aboutir dans le domaine public. C'est parce que des praticiens (éducateurs, enseignants, psychologues, etc.) ont éprouvé des difficultés dans leur relation (professionnelle) que des chercheurs se sont penchés sur la question. C'est aussi parce que « l'intégration des étrangers » était au cœur des débats politiques que l'avis de scientifiques a été sollicité sans pour autant être écouté (Perregaux, Ogay, Leanza & Dasen, 2001).

La question pertinente n'est finalement pas de savoir où la science finit et où le politique commence, comme l'affirment Rip & Groenewegen (1989), il est plus urgent de comprendre comment, une fois les faits établis, ils peuvent réintégrer l'arène publique, en particulier le politique ou la pratique. Les textes de cet ouvrage offrent chacun une tentative de réponse par la description d'une expérience de ce dialogue entre la recherche et la pratique dans le champ interculturel. El Hiba (1998) affirme que dans le champ interculturel la pratique (par exemple en éducation) et le politique, par des propositions alternatives aux politiques conventionnelles, articulant les rapports de cultures entre elles et l'égalité des droits en opposition au concept d'assimilation, ont précédé la recherche. Cette dernière est donc tentée de ces débats de société. Mais est-ce une pollution, une intoxication qui rend la recherche interculturelle inappropriée à la consommation citoyenne ? Bien sûr que non ! Pourquoi ce champ de recherche moins qu'un autre ? Il n'y a en fait pas de dichotomie claire entre les deux rôles (chercheur et citoyen). A l'image du migrant que le discours ambiant renvoie à l'une ou l'autre de ses identités (la logique mono, du « ou... ou ») et rarement à ses appartenances multiples (logique inter, du « et - et »), le chercheur-citoyen ne peut se diviser : il est multiple et son parcours de vie influe sur ses recherches, comme l'inverse très certainement.

## L'ouvrage et ses problématiques

Les auteurs ayant proposé un texte pour cet ouvrage ont en commun leur intérêt pour les problématiques interculturelles telles qu'elles se posent aujourd'hui. Ils nous entraînent dans un ensemble de réflexions sur la pratique de la recherche elle-même et ses rapports avec les professionnels (souvent des enseignants, mais aussi les professionnels de l'action sociale, de la justice ou de la santé). Ils ont réfléchi aux questions abordées dans cette introduction sur la façon de rendre compte de la diversité des contextes et des expériences sans réduire le rapport à l'Autre à une chimère théorique peu utile aux professionnels. A l'inverse, comment certaines formes de pratique interpellent-elles socialement les chercheurs et comment peuvent-elles les amener à revoir leurs savoirs méthodologiques et théoriques ? Quelques éléments de réponses à ces deux questions sont proposés.

### De la recherche à la pratique et/ou à la formation

Dans la première partie, M. Lahlou (Université de Lyon, France), A. Akkari (Haute Ecole Pédagogique, Berne-Jura-Neuchâtel, Suisse), P. Dehalu (Haute Ecole HENAC de Namur, Belgique) et V. Cesari-Lusso (Université de la Suisse italienne) ancrent leurs réflexions dans la recherche, et trois d'entre eux plus précisément dans la formation d'enseignants, pour discuter du rapport entre savoir académique et savoir d'expérience. Pour M. Lahlou, les professionnels possèdent donc un savoir différencié qui leur permet de voir chaque situation comme un cas singulier échappant à la généralisation. Les chercheurs au contraire seraient plus enclins à oublier les particularités de la « réalité » pour tomber un peu vite dans les généralités. C'est une opinion à contre-courant de la pensée académique habituelle, qui est plus portée à croire que la recherche, bien qu'imparfaite, permet de saisir les nuances de l'expérience. Pour sa part A. Akkari estime que les savoirs théoriques sont rarement, si ce n'est jamais, utiles aux futurs professionnels. Il questionne ainsi les fondements de la recherche interculturelle qui produit un savoir tendant à renforcer les stéréotypes. P. Dehalu, quant à lui, évoque une expérience de formation interculturelle pour de futurs enseignants belges. Il décrit le parcours qui l'a amené, à partir d'une réflexion « intuitive », à utiliser progressivement des savoirs issus de la recherche dans sa propre pratique de formateur. Bien qu'il ne nie point les avantages de ce savoir théorique, l'auteur met en exergue la nécessité d'adapter ce savoir à une réalité pragmatique, à le rendre plus souple pour amener aussi bien les formateurs que les formés à une « mise en sens » favorisant la circulation, le méfissage, des savoirs. V. Cesari-Lusso est plus optimiste que les auteurs précédents. Elle établit, à partir de nombreuses références théoriques, une liste de huit défis pour les acteurs de la formation face à l'altérité.



Ces savoirs sont le reflet, et en quelque sorte le discours rapporté, téléologique, d'une volonté étatique très contraignante, mais néanmoins favorisant une ouverture à l'Autre.

S. Gandolfi (Université de Bergame, Italie), quant à elle, relève également le côté citoyen de la recherche. Elle s'intéresse aux pratiques sociales, associatives et institutionnelles, qui se sont développées avec l'arrivée de migrants dans la Province de Bergame, lesquels attendent de l'université un point de vue réflexif et compréhensif des enjeux de société. Elle utilise le terme de *concertation* pour indiquer la forme de lien qu'elle constate ou qu'elle propose entre la société civile, l'université et les instances politiques. On voit donc que la recherche du lien, le travail sur le *rapport à*, la quête d'un passage ou plutôt d'un construit médian entre théorie et pratique sont très présents. Ce même aller-retour entre institution étatique (dans ce cas l'école) et la recherche, en Roumanie cette fois, nous est présenté par C. Rus (Institut interculturel de Timisoara). Dans ce cas, ce ne sont pas les migrants qui questionnent des pratiques normées pour un public homogène (y en a-t-il un ?), mais la cohabitation, depuis plusieurs siècles déjà, dans un même espace géographique défini comme une nation démocratique, de plusieurs populations, les Roumains, les Hongrois et les Tziganes. La mise en pratique des résultats de recherche obtenus à « l'Ouest » est ainsi évaluée à l'aune du contexte roumain.

N. et T. Mekideche (Université d'Alger, Algérie) analysent l'histoire de l'école algérienne à travers le prisme interculturel, en recontextualisant chacune des périodes de son existence. Elles mettent ainsi en évidence que dès les origines, et malgré la volonté politique d'homogénéisation, c'est un véritable espace interculturel qui s'est constitué. Là aussi, comme pour le chapitre de C. Rus, ce sont les théories « occidentales » en approches interculturelles qui sont questionnées à partir d'un contexte du « Sud ». Finalement, dans un texte interculturel, peut-on rompre avec la perspective majoritaire et se référer à d'autres façons de penser le monde, interroger l'exportabilité, ou mieux, le transfert de savoirs issus de modèles historiquement, géopolitiquement et géoculturellement contextualisés (en Europe et en Amérique du Nord) ? Le questionnement initial sur la nécessaire interculturelisation des savoirs, issus de l'expérience et de la recherche acquiert dès lors une dimension plus large. N. et T. Mekideche se réfèrent également à Krewer (1999) et Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999) qui mettent en cause le paradigme dichotomiste habituel, caractéristique de la pensée occidentale et reflet d'une logique de pensée héritière d'un dualisme radical que l'on peut relier à la philosophie platonicienne.

La brève description des chapitres de cet ouvrage pourrait laisser croire que les recherches et les savoirs d'expérience concernant les approches interculturelles et interlangagières se focalisent principalement sur les Autres,

S'appuyant sur les ressources théoriques aussi bien des approches interculturelles qu'intraculturelles, elle propose des pistes pour relever ces défis.

Les deux textes suivants traitent de la recherche en approches interculturelles comme d'un processus de formation aussi bien pour les professionnels « sujets » de la recherche (I. Rothenbühler, Y. Leanza, A. Wamba, C. Layat & N. Changkakoti, Universités de Neuchâtel et de Genève, Suisse) que pour les chercheurs eux-mêmes (M. Vatz-Laaroussi, Université de Sherbrooke, Canada). Ces deux textes questionnent fortement la place du chercheur non seulement comme un acteur à part entière de la recherche, mais aussi comme un citoyen intervenant dans un domaine où les enjeux humains (précarité, désespoirs, souffrances, conflits, etc.) et les enjeux sociopolitiques (choix politique en matière de migration ou de diversité interne) sont si prégnants que l'objectif neutralité scientifique tient du fantasme. I. Rothenbühler, Y. Leanza, A. Wamba, C. Layat et N. Changkakoti discutent à partir de leurs expériences de recherche des effets collatéraux de certaines méthodologies. La prise de distance qu'elles entraînent pour le professionnel sujet de la recherche est une source non seulement de production de savoir scientifique, mais aussi une source de réappropriation de sa propre pratique, c'est-à-dire une formation. C'est un processus similaire que relate M. Vatz-Laaroussi, mais à un autre niveau. Les rencontres provoquées dans le cadre d'une recherche en travail social ont eu comme effet de mobiliser une communauté entière et non seulement les quelques familles « échantillonées », c'est-à-dire de produire une action dépassant de loin le cadre de la construction d'un savoir théorique sur une population particulière.

### Approches sociopolitiques et recherche

Dans la deuxième partie, les auteurs s'arrêtent tous sur une pratique particulière pour réfléchir aux théories et au rapport entre la théorie et la pratique, et ce dans un contexte sociopolitique spécifique. Comme nous l'avons déjà signalé, le projet de M.-C. Caloz-Tschopp (Université de Genève, Suisse), qui intitule son article *Quand la pratique bouscule la théorie*, est d'interroger la primauté théorique par rapport à la pratique, insinuant en même temps que la théorie n'est pas à l'abri des bouleversements d'une pratique entendue et prise au sérieux. Elle s'arrête à la recomposition des frontières, à leur mouvance et leur instabilité, qu'il s'agisse de frontières physiques ou mentales; elle inscrit sa réflexion dans la tension entre l'obéissance du fonctionnaire à l'Etat qui s'anonymise et sa résistance ou sa désobéissance civile en plaidant avec Jonas (1990) pour la *réappropriation individuelle et collective de la responsabilité active*. Cette dernière ne pourrait-elle pas être entendue comme un déplacement créatif susceptible de donner un sens nouveau au rôle du fonctionnaire, acteur du service public ? M. Lebrun (Université du Québec à Montréal, Canada) étudie l'origine des savoirs véhiculés dans les manuels de français québécois.



d'universalité ? Il s'agit donc d'avancer vers une réelle interculturalisation des savoirs, de sortir d'un dualisme ne laissant d'alternative qu'à l'impérialisme d'une position ou à l'aporie d'une contradiction, et de s'attacher à penser et à trouver d'autres modes d'intelligibilité sociale.

### *Toujours en discussion*

Comment donc rendre compte de la complexité et trouver de nouvelles démarches intercompréhensives quand on cherche à traiter de l'altérité ou du rapport à l'Autre ? On retrouve encore une fois toute la tradition culturelle d'une logique occidentale déjà évoquée qui s'est construite sur la binarité. Les deux visages de Janus, au regard opposé, racontant l'histoire de la double science ou de la double pratique; seraient-ils les représentants de cette impossibilité de déplacer les discours et les pratiques pour pouvoir les appréhender autrement que dans leur singularité ? Ce ne serait qu'après avoir reconnu l'insularité de l'un et de l'autre que l'on pourrait essayer d'articuler ces contraires pour s'apercevoir enfin qu'ils ne sont pas aussi diamétralement opposés que le discours du chercheur et du praticien le donne à penser. Avec la lecture de textes provenant d'horizons aussi différents que ceux de cet ouvrage et traitant de champs fort divers – bien que tous s'intéressent à l'éducation et à la formation – il reste aux lectrices et lecteurs à relever un défi, celui de construire de nouveaux rapports interculturels entre savoirs d'expérience et savoirs issus de la recherche en profitant de l'espace de décentration proposé, de l'entre-deux propre à l'émergence d'une nouvelle intelligence (Serres, 1991). Cela reviendra peut-être à proposer de nouvelles formes de compréhension du monde.

les enfants et les jeunes en migration par exemple, alors que l'interculturalité est faite avant tout d'un « rapports entre », de « contacts entre » les Autres et Nous et entre le Tu et le Je ; de travail dans l'entre-deux de la rencontre dans le sens où Serres (1991) la conçoit, qu'elle soit individuelle ou collective ; d'interactions entre cultures et principalement entre porteurs de langue(s) et de culture(s) avec tous les changements individuels, collectifs, institutionnels et politiques qui peuvent apparaître. Mais comment chercher à définir les approches interculturelles (Dasen, 2000a) ? Cette définition, parmi d'autres, pourrait-elle convenir aussi à ce que nous cherchons dans cet ouvrage, construire une nouvelle compréhension du rapport entre savoirs d'expériences et savoirs théoriques ? Perreault (2000) écrit qu'il y a des approches inter-culturelles chaque fois que dans une situation sociodiscursive où interagissent des locuteurs d'origines culturelles et/ou linguistiques différentes, il y a confrontation d'éléments appartenant à leur(s) sphère(s) culturelle(s) et/ou linguistique(s) respectives, négociation, recherche d'intercompréhension. De cette interpellation réciproque des spécificités linguistiques et culturelles, se construisent une nouvelle intercompréhension, de nouveaux savoirs. N'y a-t-il pas là une piste pour une forme d'interculturalisation des savoirs théoriques et pratiques ?

Dans cette même perspective, mais se référant explicitement à l'interactionnisme social, Bronckart (2002) met en évidence le fait que la culture constitue « la manière dont se présente concrètement le social » (p. 200) et que l'humain ne rencontre le collectif (et le social) qu'à travers de formes culturelles porteuses de signification. Il ajoute trois remarques qui prolongent sa réflexion. La première concerne le passage de la contextualisation des sémantisations culturelles à une certaine forme de décontextualisation qui se trouve accélérée par « le développement des échanges et des confrontations entre corpus de connaissances d'origines culturelles diverses » (p. 201). L'auteur souligne dans sa deuxième remarque la fréquence des environnements pluriculturels dans lesquels les humains coexistent ou se confrontent et ceci à différents niveaux sociaux (de la famille au pays, précise-t-il). L'influence du culturel sur la formation de la personne est donc « croisée, multiple » (p. 201), ce qui entraîne la comparaison et par là même la décentration et la prise de distance par rapport à une seule cohérence culturelle. Enfin, la pensée humaine, bien qu'ancrée dans le culturel, met peu à peu en place de « puissantes capacités d'abstraction et de généralisation » qui permettent à l'individu de relativiser son propre ancrage culturel et de le rendre plus universel.

Cette mise à distance de sa propre enculturation par le contenu et le fait même de l'interaction, ce mouvement, cette action de la pensée qui naît de la confrontation (entre chercheurs et praticiens, par exemple) pourraient-ils être comparés à ce souffle dont parlent Julien (2003) et Cheng (2002) en philosophie chinoise, qui amène les sujets et acteurs de l'interaction à élaborer un peu plus

## Références

- Alleman-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Collection "Raisons éducatives", pp. 163-180). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: PUF.
- Berthelot, J.-M. (1997). Intelligence de l'objet et schèmes d'intelligibilité. In Berthelot, J.-M., *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. (2002). La culture, sémantique du social formatrice de la personne. In F. Rastier & S. Bouquet (Eds.), *Une introduction aux sciences de la culture* (pp. 175-202). Paris: PUF.
- Callon, M. (1989). Introduction. In M. Callon (Ed.), *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques* (pp. 7-31). Paris: La Découverte.
- Callon, M. & Latour, B. (Eds.). (1991). *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris: La Découverte.
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue*. Paris: Desclées de Brouwer.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Dasen, P. R. (1993). L'éthnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (2000a). Approches interculturelles: acquis et controverses. In P. R. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (Collection "Raisons éducatives", pp. 7-30). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Dasen, P. R. (2000b). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Collection "Raisons éducatives", pp. 107-123). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: an attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development* (pp. 128-165). New Delhi/Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*. (pp. 19-47) Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vernès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris: L'Harmattan.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, (pp. 77-105).
- El Hiba, M. (1998). Une démarche interculturelle: l'expérience du centre ALCO. In T. Ragi (Ed.), *Acteurs de l'intégration* (pp. 237-258). Paris: L'Harmattan.
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris: La Découverte.
- Jahoda, G. (1988). Paccuse. In M. H. Bond (Ed.), *The cross-cultural challenge to social psychology*. (pp. 86-95) Newbury Park, CA: Sage.
- Jonas, H. (1990). *Le principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technique*. Paris: Cerf.
- Julién, F. (2003). *La propension des choses: pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris: Seuil.
- Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité* (pp. 93-111). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande*. Berne: Peter Lang.
- Ogay, T., Bourhis, R. Y., Barette, G. & Montreuil, A. (2001). Orientations d'acculturation de Suisses romands envers des immigrants "valorisés" et "dévalorisés". Actes en ligne du VIIIe congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle.
- Accès: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Perreux, C. (2000). Approches interculturelles et didactiques des langues vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? In P. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Collection "Raisons éducatives", pp. 181-201). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Perreux, C., Ogay, T., Leanza, Y., & Dasen, P. E. (2001) (Eds.). *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*. Paris: L'Harmattan.
- Pérez, S., & Dasen, P. R. (1999). Dossier: La recherche en éducation. *Perspectives*, 29(3), (pp. 363-475).
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (2ème éd.). Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.

- Rip, A., & Groenewegen, P. (1989). Les faits scientifiques à l'épreuve de la politique. In M. Callon (Ed.), *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques* (pp. 149-172). Paris: La Découverte.
- Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behaviour in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. (2ème éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: François Bourin.

Mohamed Lahlou

Université Lumière Lyon 2, France

## L'identité et la mémoire de l'étranger à l'épreuve des méthodologies