

FUNDAMENTELE ȘTIINȚIFICE ALE UNEI PEDAGOGII INTERCULTURALE¹

Pierre Dasen

A. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale

Contribuția mea la o analiză conceptuală critică a educației interculturale se va concretiza într-o cercetare critică a bazelor conceptuale ce pot fi oferite educației interculturale² de diverse discipline socioumane, ca și în analiza câtorva aspecte epistemologice și metodologice. Numeroși autori au relevat nevoia de a înrădăcina practicile educației interculturale într-un fundament teoretic, bazat pe cercetare empirică și deplâng numărul mic de relații între practici și teorii. De exemplu, Batelaan și Gundara (1991, p. 27) citează concluziile unui raport OCDE: „Majoritatea programelor de educație interculturală nu sunt susținute de o bază teoretică solidă și clară” (CERI, 1989, p. 71). Abdallah-Preteille (1986, p. 39) scrie: „această înrădăcinare în praxis trebuie susținută de o reflecție teoretică structurată sub amenințarea de a vedea practicile împotmolindu-se în acțiuni sterile și inoperante”.

Discuțiile teoretice asupra educației interculturale și formării profesorilor în acest domeniu nu lipsesc, chiar dacă ne referim doar la textele în franceză (Berthoud-Aghili și Caloz-Tschopp, 1993; Abdallah-Preteille, 1986; Dasen ș.a., 1991; Dinello, 1977; Dinello și Perret-Clermont, 1987; Hannoun, 1987; Kurmann, 1987; Muñoz Sedano, 1989; Ouellet, 1991; Ouellette, 1991; Rey, 1986; UNESCO, 1992). Aceste discuții nu constituie decât o gloriificare aproape necritică a pedagogiei interculturale, deși conțin unele critici și vorbesc despre capcane ce trebuie evitate. De exemplu, s-au criticat mult: „pedagogia cușcuș”, care conduce la stereotipuri și

marginalizare; într-o manieră generală, pedagogiile axate doar pe diferențe; marginalitatea practicilor interculturale în programele școlare (Cattafi-Maurer și Cattafi, 1991a).

Problema pe care dorim să o punem este următoarea: care sunt, în diferitele științe sociale și umane, fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale? Nu vom evoca decât ceea ce ne pare esențial, făcând o alegere personală, după propriile interese și cunoștințe. Această cercetare asupra problemei nu se preunde deci, câtuși de puțin, a fi exhaustivă.

Psihologia

Există, bineînțeles, numeroase psihologii, dar, în genere, opțiunea epistemologică a psihologiei este de a considera individul în el însuși, independent de contextul său. Contextele (în particular, contextele culturale) nu numai că nu constituie obiect de studiu, dar sunt considerate o întreprindere stânjenitoare, astfel că trebuie eliminate sau controlate în laborator. Am avut de numeroase ori ocazia de a releva în ce măsură psihologia generală ar fi etnocentrică (vezi Dasen, 1983, 1993). Din acest motiv, nu credem că psihologia generală ar putea furniza, în sine, baze științifice pertinente pentru o pedagogie interculturală.

Nu vom respinge, însă, ansamblul psihologiei, deoarece există excepții³ și vom aborda acum câteva.

Psihologia socială

Dacă o mare parte a psihologiei sociale experimentale se bazează pe cercetarea în afara contextului, neglijând aspectele culturale (Jahoda, 1988), există totuși o mare parte a psihologiei sociale care furnizează contribuții esențiale pentru tema noastră. Ne gândim, în particular, la studiul *atitudinilor, valorilor și stereotipurilor*, ca și al reprezentărilor sociale, în calitate de organizatori ai evaluărilor, judecăților și comportamentelor sau, într-o manieră mai generală, al relațiilor intergrupuri. Există, în acest sens, o lungă tradiție a cercetării, cele mai cunoscute lucrări fiind, poate, cele ale lui Tajfel (1981, 1982), fără a uita, însă, contribuțiile francofone și chiar elvețiene (vezi Deschamps, Dorai ș.a., 1991; Doise, Deschamps și Mugny, 1991).

Nu este posibil să facem aici un rezumat al acestui domeniu⁴, însă pertinenta sa în raport cu domeniul pedagogiei interculturale pare să se impună de la sine. Nu vom menționa, deci, decât o singură pistă de reflecție, pentru că ea este contrară intuiției comune: este vorba despre rolul pozitiv pe care pot să-l joace stereotipurile. Într-adevăr, o asemenea clasificare constituie un instrument psihologic util pentru a gestiona interacțiunile între grupuri într-o societate multiculturală, în particular, pentru a menține identități distincte într-o societate multiculturală care predică integrarea mai degrabă decât asimilarea⁵. Cercetările au arătat că stereotipurile sunt relativ independente de judecățile de valoare. Acestea din urmă sunt, în general, mai favorabile altor grupuri sociale și culturale dacă similitudinile percepute prevalează asupra diferențelor; ele nu se dezvoltă prin orice tip de contact cu aceste grupuri, cum s-a crezut multă vreme, ci datorită interacțiunii cu *statutul social egal* (Katz și Taylor, 1988). Revenim, deci, printr-o educație interculturală, la întâietatea egalității șanselor (Rey, 1993a): o problemă înainte de toate politică.

Un alt domeniu de studiu care ne interesează direct este cel al identităților culturale, domeniu ce a prilejuit apariția a numeroase lucrări, îndeosebi în Franța. Sunt relevante, între altele, lucrările colocviilor Asociației pentru Cercetarea Interculturală (ARIC, 1989; Lavallée, Ouellet și Larose, 1991; Paisant și Poletti, 1987; Retschitzky, Bossel-Lagos și Dasen, 1989), care cuprind numeroase comunicări pe acest subiect sau excelența lucrare a lui Krewer (1992), care oferă, în același timp, o analiză conceptuală și epistemologică a ansamblului demersurilor interculturale. Menționăm că nu este vorba, în teoriile actuale, de o identitate culturală sub forma unui concept static, ci mai degrabă de „strategii identitare” complexe și dinamice (Camilleri, 1990a; Malewska-Peyre, 1989; Vásquez, 1989).

Între conceptele studiate de psihologia socială, îl aflăm pe cel de *aculturare*. Trimitem lectorul la alte rezumate (vezi, de exemplu, Berry, 1989), pentru a nu releva aici decât un singur aspect. Cercetarea arată că *stresul aculturativ* (una dintre problemele emigranților despre care se vorbește atât de des) este legat de numeroși factori, îndeosebi de caracteristicile societății de primire. El este mai intens dacă există respingere (segregare și marginalizare), dar și dacă societatea de primire cere mai degrabă asimilarea decât permite integrarea (Berry și Kim, 1988; Berry, 1989).

Psihologia interculturală

Domeniile de studii de care tocmai ne-am ocupat, unele din ele având originea în psihologia socială, formează în realitate partea majoră a cercetărilor de psihologie „interculturală” (*cross-cultural*, în engleză), care studiază direct interacțiunea dintre indivizi și grupuri de origini culturale diferite. Există numeroase dezbateri asupra utilizării termenilor în engleză și în franceză și asupra importanței metodei comparative (Cattafi-Maurer și Cattafi, 1991b; Krewer și Dasen, 1993). Fără a ne ocupa în mod direct de această problemă, am dori să relevăm aici evoluția epistemologică ce poate fi constatată. La începuturile „psihologiei interculturale” (care se pot situa, dacă se neglijează căjva precursori, în anii '60), cercetarea era înainte de toate comparativă, încercându-se, din rațiuni metodologice, compararea a cel puțin trei grupuri⁶. În opoziție cu acest demers de tip „etic”, numeroși cercetători au încercat să favorizeze un demers „emic”, mergând uneori până la un relativism cultural total, care respinge orice comparație. Emergența recentă a unei „psihologii culturale” (Boesch, 1991; Jahoda, 1992; Krewer, 1993; Shweder, 1990) se înscrie în același sens. Credem că nu există, în realitate, opoziție, ci complementaritate, demersul cel mai fructuos fiind cel care cercetează în același timp ceea ce este comun (universal) și ceea ce este diferit. Pentru aceasta, comparația este indispensabilă, dar trebuie efectuată cu unele precauții metodologice⁷.

Cealaltă tendință, în istoria recentă a acestei discipline, o constituie trecerea de la studiile comparative la cele care vizează direct grupurile sau indivizii în contact, mai ales în situațiile de emigrări. În sfera anglofonă (în particular, în Asociația Internațională pentru Psihologia Interculturală, IACCP), această tendință a ajuns aproape la o schismă, în contextul anilor '80, cu crearea unei discipline numite „ethnic psychology”. Berry (1985) a adus însă argumente pentru coabitarea și complementaritatea acestor perspective. În lumea francofonă, mai ales o echipă din Toulouse a căutat să definească o disciplină autonomă. Clanet (1990), de exemplu, utilizează substantive *intercultural* și *interculturalitate*, acesta din urmă fiind definit ca „ansamblul proceselor prin care indivizii și grupurile interacționează în timp ce fac parte din două sau mai multe ansambluri ce se reclamă din culturi diferite...” (p. 70)⁸. Deși nu vom împărtăși dorința echipei din Toulouse de a identifica o nouă disciplină autonomă,

considerăm demersul lor ca fiind foarte fructuos datorită caracterului său interdisciplinar. Într-o reflexie înaintea de toate epistemologică, Denoux (1985; 1992) evocă trecerea de la un referent monocultural („teleonomie istorică”, prin bicultural („teleotopie culturală”), spre pluricultural („eteronomie interculturală”). Ca orice tipologie, această prezentare este în mod necesar schematică; considerăm însă aceste simplificări utile din punct de vedere euristic.

Dacă se dorește căutarea unei linii directoare unice pentru psihologia interculturală, vom spune că este vorba de stabilirea legăturilor între social și psihic. Aceasta este ideea principală pe care se bazează cadrul conceptual „eco-cultural” pe care l-am utilizat pentru manualele noastre de psihologie interculturală (Berry ș.a., 1992; Segall ș.a., 1990). Camilleri (1990b, pp. 9-10) rezumă foarte bine această „reciprocitate a perspectivelor” între individual și social :

Cu siguranță, socialul depășește psihicul, colectivul transcende individualul, dar psihicul, indivizii însăși sunt cei care elaborează aceste formațiuni de către care „sunt depășiți” și pe care le percep ca transcendente. Revine, astfel, în chip legitim, psihologiei calitatea de a repera, descrie și analiza aceste *operații* de constituire prin subiectivul de dincolo de subiectiv. Ea își apropiază, astfel, realitățile – și printr-ele cultura – care nu mai vin dintr-un altunde misterios, dar va trebui să studieze germinatia și evoluțiile pentru fiecare dintre ele.

Am avut ocazia să expunem cu alte prilejuri maniera în care psihologia interculturală ne pare pertinentă în formarea cadrelor didactice pentru o educație interculturală (Dasen, 1991, 1992). Am definit psihologia interculturală ca studiul influenței culturii asupra comportamentului uman; este vorba, deci, de o psihologie care studiază individul în contextul său. În psihologia dezvoltării, de exemplu (Brill și Lehalle, 1988; Dasen și Jahoda, 1986), un demers intercultural va permite disocierarea factorilor care se confundă într-o cercetare intraculturală, cum ar fi vârsta cronologică și școlarizarea (Nerlove și Snipper, 1981; Rogoff, 1981). Asemenea studii pot fi utile profesorilor pentru a ține seama că ceea ce pare a fi un „deficit” față de normele școlare poate fi în realitate o diferență socioculturală – ceea ce schimbă maniera în care trebuie percepută pedagogia compensatorie.

Psihologia interculturală nu aduce, totuși, numai o comprehensiune globală a relațiilor dintre cultură și psihism și, mai ales, nu doar o mulțime de informații asupra comportamentului uman în

contexte diferite; ea permite, îndeosebi, „o privire înapoi” asupra propriei noastre societăți și a instituțiilor sale, asupra propriei noastre enculturări. Este vorba, credem, de primul pas către decentrare și depășirea etnocentrismului.

Psihologia interculturală împarte această funcție de oglindă cu antropologia culturală. Dacă este adevărat că psihologia generală și antropologia culturală nu au făcut totdeauna un bun mariaj⁹, aceasta din urmă constituie o bază indispensabilă pentru psihologia interculturală, mai ales în demersul „emic” sau psihologia culturală, și în egală măsură pentru studiile comparative care nu se pot face corect fără o cunoaștere temeinică a culturilor considerate. De o manieră generală, psihologia interculturală este în mod necesar interdisciplinară, deoarece caută să stabilească relații între variabile la nivelul individului și la nivelul societății.

Antropologia

Antropologia¹⁰ a fost adesea criticată în mediile care se ocupă de pedagogia interculturală (de exemplu, Abdallah-Preteçelle, 1986): „culturalismul” ar prezenta culturile într-o manieră stereotipă, iar exotismul nu ar face decât să adâncească excluderea. Adevărat!, dar numai dacă ne referim la o etnografie depășită, legată în mare parte de dominația colonială. Antropologia culturală a evoluat, și-a schimbat optica, s-a reconsiderat. Ea s-a interesat, înaintea psihologiei interculturale, de fenomenele schimbării sociale și aculturării¹¹. Respingera sa ne pare, deci, total nefondată, astfel că dorim să dovedim pertința ei pentru educație, demonstrată în manuale, precum cele ale lui Erny (1981) și Camilleri (1986).

A existat în mod egal o schimbare de teren: „privirea de aproape”¹² pare să fie noua deviză. Antropologia a devenit „urbană”, se interesează de minorități, de emigranți, păstrând la origine sa metodologia calitativă, „descrierea greoaie” (Geertz, 1973). S-a elaborat, în Elveția, un studiu al Societății Elvețiene de Etnografie care a semnalat, în premieră, necesitatea de a crea un Forum al cercetărilor asupra emigrării (Knecht, 1992)¹³. Într-un astfel de cadru interdisciplinar, etnologia poate să aducă o înțelegere în profunzime a cauzelor emigrărilor și „viziunii despre lume” a emigranților care vin la noi. Emigrația s-a schimbat, a devenit „mai internațională”, chiar

intercontinentală; emigranții au, deci, în raport cu țările de primire, o „distanță culturală” mai mare, ceea ce amplifică riscurile neînțelegerii și respingerii. Ar trebui, deci, ca populația gazdă (mai ales educatorii) să-și poată însuși această perspectivă etnologică, care constă în acceptarea tuturor culturilor ca fiind egale din punct de vedere calitativ¹⁴.

Etnologia permite, de asemenea, să privim migrațiile într-un cadru mai larg decât spațiul strict european, de exemplu, importanțele mișcări ale populației din interiorul altor continente (cf., de exemplu, Marshall, 1983).

Pertinența antropologiei culturale pentru educația interculturală nu se reduce, însă, la studiul migrațiilor. O parte a studiului nostru în „antropologia educației” vizează transmiterea culturală: cum își perpetuează o societate cultura de-a lungul generațiilor? Aceasta ne determină să abordăm concepte ca enculturare și socializare și să definim educația într-o manieră mult mai largă decât simpla școlarizare. Care sunt principiile pedagogice și procesele de învățare în educația informală? Care sunt diferitele „etno-teorii parentale” care conduc practicile educative? Ce pertință (chiar pentru educația formală) pot avea cunoștințele informale, „tradiționale”. cele care au fost discreditate de „modernitate”? Este vorba de un întreg câmp de studii care nu se fac direct asupra migrațiilor, nici asupra educației interculturale, dar care ne par totuși pertinente, fie și numai pentru a atrage atenția educatorilor asupra diversității posibile a formelor de învățare și de predare.

Această decentrare ar trebui să permită perceperea propriilor noastre instituții educative cu o anume detașare. Putem face, astfel, studiul etnografic al sistemelor formative. Această sub-disciplină a antropologiei culturale, puțin dezvoltată la noi, este instituționalizată în cadrul A.A.A. (American Anthropological Association) prin Council on Anthropology and Education care publică revista *Anthropology & Education Quarterly*. Harrington (1982) a rezumat aici principalele linii ale cercetării.

Un alt curent de cercetare, care a rămas înainte de toate american, este cel al „antropologiei psihologice”, cu revista *Ethos*. E vorba de versiunea actuală a mișcării „cultură și personalitate”, de o puternică inspirație psihanalitică. În același sens, și mai aproape de noi, ar trebui să menționăm importanța mișcare francofonă în etno-psihanaliză

și etno-psihiatrie (Laplantne, 1988), cu, între altele, *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*. [...] Educația interculturală nefiind numai o formă de pedagogie, ci și maniera de a ține seama de diversitatea culturală a sistemului școlar, dezvoltarea unei psihologii școlare corespunzătoare constituie o dimensiune importantă.

Sociologia¹⁵

O reflexie macro-socială, în particular asupra importanței contextului socioeconomic și a conflictelor sociale, este adusă de sociologie. Este o dimensiune deseori neglijată în educația interculturală, ai cărei adepți au tendința de a crede că problemele de xenofobie și rasism se pot rezolva prin pedagogie, fără schimbarea structurală a societății. Este ceea ce explică, fără îndoială, o reticență a unor sociologi în fața educației interculturale, reticență pe care vom încerca să o ilustrăm prin două studii particulare.

Un studiu al lui W. Humacher (1987, 1994) se ocupă de 18.300 de elevi ai școlilor geneveze, dintre care circa o treime sunt de naționalitate elvețiană. Alegând ca indicator retardul școlar în clasa a șasea primară (repetarea clasei), autorul constată o întârziere mai importantă pentru copiii străini (18% pentru elevii de naționalitate italiană, spaniolă și portugheză, 12% pentru celelalte naționalități), decât pentru copiii elvețieni (9%). Dar dacă ținem seama de nivelul socioeconomic, constatăm că elevii elvețieni proveniți din familii de muncitori prezintă, de asemenea, o întârziere importantă (18%). Concluzie: „Frecvența întârzierii școlare variază chiar mai puternic după originea socială a elevilor decât după originea lor națională” (1994, p. 149).

Avantajul acestui studiu este de a atrage atenția educatorilor și responsabililor politici asupra faptului că democratizarea studiilor, deși foarte importantă în Geneva, nu a reușit să elimine toate discriminările. Originea socială rămâne o variabilă importantă, dar adesea nerecunoscută. Trebuie, însă, după părerea noastră, să ne ferim de interpretarea excesivă a acestui rezultat, care ar duce la concluzia că experiența migrării nu are nici o importanță. În eșantionul studiat, doar șase la sută dintre elevi emigraseră ei înșiși, ceilalți străini fiind de fapt născuți la Geneva. În majoritatea celorlalte țări ale lumii, unde naturalizarea este mai facilă decât în

Elveția¹⁶, o mare parte a acestor elevi nu ar fi avut un pașaport străin. Nu este, deci, chiar de mirare ca variabila „pașaport” să nu fie semnificativă, naționalitatea fiind ea însăși, într-o oarecare măsură, un artefact.

Printre primii sosiți, Humacher constată că „frecvența întârzierii școlare este, *grasso modo*, cu atât mai ridicată cu cât copilul avea o vârstă mai mare în momentul imigrării în Geneva. [...] Sosirea în cursul perioadei preșcolare (între 4 și 7 ani) multiplică aproape cu doi probabilitatea de a fi în întârziere în clasa a șasea primară. O imigrare și mai târzie multiplică această probabilitate în jur de trei” (p. 151).

Experiența migrării are, deci, în egală măsură, importanța sa; factorul socioeconomic nu exclude factorul cultural; există mai degrabă un cumul: „Dificultățile legate de migrare și adaptarea la un nou mediu apar, deci, amplificate de originea socială” (p. 152). De fapt, cum relevă Berry (1989) și Camilleri (1992), există o interacțiune între factorii multipli, care intervin în chip divers, în funcție de subgrupe sau chiar indivizi: condiția migrantă a părinților, condiții economice, elemente specifice ale culturii de origine și conflicte între aceasta și societatea de rezidență, avaturii relaționale etc.

Când Humacher afirmă, în urma acestor rezultate, că „școala geneveză nu apare nici rasistă, nici xenofobă” (p. 158), nu-i acuzăm pentru că termenii sunt foarte tranșanți, dar credem că o asemenea poziție nu permite sistemului școlar să adoarmă pe proprii săi lauri, considerându-se perfect corespunzător exigențelor unei societăți multiculturale¹⁷. Dimpotrivă, trebuie să concluzionăm că școala are încă de făcut un mare efort pentru a admite diversitatea în interiorul său. Așa cum preciza autorul (p. 166): „Ceea ce școala a început să înțeleagă în materie de recunoaștere a diferențelor culturale, primul mai bine elevii străini, s-ar putea transla către ceea ce ea nu știe (încă) să facă pentru toți copiii, indiferent de clasa socială”. Principala problemă de rezolvat rămâne, deci, următoarea: Cum transformă școala diferențele în inegalități?

Un alt studiu care ar putea fi interpretat ca ostil unei educații interculturale, sau chiar ca o justificare teoretică a politicii celor trei cercuri (Consiliul federal, 1991, p. 12), o politică de excluduine, este cel al lui Hoffmann-Nowotny (1992), intitulat „Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften”. După acest autor, nici una dintre țările europene nu vrea să fie o țară de

imigrare, de unde dezvoltarea unor politici restrictive de imigrare și azil. Dar emigranții există, totuși, ceea ce riscă să ducă la o societate multiculturală¹⁸. Pentru autor, aceasta prezintă riscuri grave: formarea de minorități neasimilabile, segregare culturală și instaurare de gheto-uri, sub-proletariat pe criterii etnice. Contrar imigrărilor din trecut, noile migrări nu ar aduce, după el, nici o contribuție inovatoare. Dimpotrivă, imigranții lumii a treia vin „cu culturi non-compatibile”¹⁹ (p. 26).

E interesant de citit în paralel un studiu venind dintr-un alt context geografic și politic (Canada) și dintr-o altă disciplină (psihologia socială interculturală), care poartă aproape același titlu, „Costuri și avantaje sociopsihologice ale multiculturalismului” (Berry, 1991), dar care ajunge la o concluzie total opusă. Pe baza numeroaselor studii empirice, în particular a sondajelor la scară națională, Berry concluzionează: „În definitiv, avantajele multiculturalismului par a fi, la ora actuală, mult superioare costurilor sale” (p. 38). Aceasta, spune el, pentru că statul ia măsuri explicite de aplicare a acestei politici, în particular, o luptă concertată contra intoleranței și rasismului²⁰. „Guvernul sprijină cu toată puterea sa păstrarea, valorizarea și difuziunea culturilor ancestrale și este ferm hotărât să favorizeze participarea totală, în deplină egalitate, a tuturor grupurilor rasiale și etnoculturale la viața societății canadiene” (p. 42).

Aici se află, credem, cheia contradicției: pentru Berry, societatea multiculturală nu acționează prin *segregare*, ci prin *integrare*. Canada și-a reorientat, de altfel, politica, ne relatează Berry, „în sensul promovării contactelor și participării, în detrimentul prezervării grupurilor” (p. 38). Nu este vorba, deci, de a promova o societate multiculturală în care grupurile rămân izolate, într-un fel de sistem de apartheid, ci chiar de obiectivele următoare: „a crea un sentiment de securitate culturală tuturor celor care doresc să mențină un anumit grad de specificitate culturală și, în același timp, a da tuturor o șansă egală de participare la viața economică și politică a țărilor” (p. 38).

Cei doi autori susțin, deci, aceeași politică structurală, care oferă „aceleași șanse de participare la bunurile și valorile țărilor gazdă pentru toți membrii săi” (Hoffmann-Nowotny, 1992, p. 88), dar ei diferă în ceea ce privește opțiunea pentru procesul de aculturație. Hoffmann-Nowotny estimează că asimilarea este singura soluție.

în timp ce pentru Berry „singura soluție de înlocuire posibilă a multiculturalismului, asimilarea, nu a reușit în nici o parte a lumii și ar suscita, după toată probabilitatea, o puternică rezistență, dacă am încerca vreodată să o aplicăm în Canada (și ar conduce la conflicte sociale de o amploare necunoscută până acum)” (p. 38).

E de mirare că două studii „științifice” pot ajunge la concluzii atât de opuse. Bineînțeles, contextele politice ale celor două studii sunt foarte diferite. Elveția și Germania nu sunt Canada, nu se declară țări de imigrare, nu au o politică oficială de multiculturalism. Atât timp cât legislația Elveției va continua să creeze dispartiați sociale și să oficializeze discriminări, ne putem efectua teme că societatea multiculturală prezintă riscuri. Printr-o reală politică de multiculturalism, societatea multiculturală trebuie să devină, în fapt, interculturală.

Comunicarea interculturală

Se consideră, în general, că pedagogia interculturală interesează mai ales școala. Într-un studiu prospectiv, Berthoud-Aghili și Caloz-Tschopp (1993) remarcă pe bună dreptate că domeniul de aplicare al unei educații interculturale este mult mai larg, amintind, în particular, doar formarea diferiților agenți vizând migrațiile și azilul, media sau opinia publică în general. În aceeași ordine de idei, ținem să menționăm aici un alt domeniu care se dezvoltă oarecum la distanță de pedagogia interculturală și pentru care există aceeași nevoie de încurajare a referințelor teoretice: cel al comunicării interculturale, care comportă o importanță literară (Asante, Newmark și Blake, 1979; Brislin, Cushner, Cherrie și Yong, 1988; Carbaugh, 1990; Gudykunst, 1983; Gudykunst, 1991; Gudykunst și Kim, 1984; Gudykunst și Ting-Toomey, 1988; Kim, 1986; Ladmira și Lipiansky, 1991; Poyatos, 1988; Sarbaugh, 1988) și o asociație, SIETAR (Societatea pentru Educație, Formare și Cercetare Interculturală), care publică revista *International Journal of Intercultural Relations*, ca și *Intercultures* în Franța.

Specialiștii în acest domeniu studiază adesea interacțiuni interculturale destul de scurte, ce pot merge de la turism sau sejur de studii în străinătate, la negocierea diplomatică sau comercială sau la cooperarea în problemele dezvoltării. Cum comunicăm în situațiile

B. Contribuții ale psihologiei interculturale la formarea cadrelor didactice pentru o educație interculturală

În societățile noastre multiculturale, a devenit imperativă evitarea conflictelor sociale printr-o educație interculturală care să conducă la înțelegerea și respectul diversității culturale, la comunicare și cooperare între persoane de origini diferite. Există deja multe lucrări consacrate pedagogiei interculturale și formării cadrelor didactice dintr-o asemenea perspectivă pedagogică (de exemplu, Lorreyte, 1984; Rey, 1984; Abdallah-Preteceille, 1986; Dinello și Perret-Clermont, 1987; CERI, 1987; Ouellet, 1988; Gardou, 1990 ș.a.). Dezbaterea este, însă, departe de a fi încheiată, iar intenția mea constă în realizarea unei modeste contribuții, care să arate în ce măsură psihologia interculturală este un complement necesar formării cadrelor didactice.

Într-o primă parte, după câteva definiții, voi caracterizarea psihologia interculturală în contrast cu alte contribuții, a căror pertinență pentru formarea cadrelor didactice este mai evidentă, conturând un cadru teoretic general. Exemplificările din domeniul psihologiei dezvoltării vor servi la demonstrarea pertinentei demersului inter-cultural, prin raportare la noțiunile de enculturație, socializare și etnocentrism. Voi urmări apoi maniera în care psihologia interculturală, ca metodă, permite distingerea unor variabile neidentificabile în studiile intraculturale, incită la analiza unor variabile noi și accede la norme universale ale comportamentului uman; deși sunt, în principal, de ordin teoretic, aceste contribuții pot oferi criterii pertinente pentru dezvoltarea unei practici specifice. Oferind profesorilor cadrele teoretice generale, o atitudine de respect pentru diversitatea culturală și o înțelegere a unității umanității, putem spera că vor stăpâni liniile directoare esențiale pentru a descoperi ei înșiși practicile pedagogice cele mai adecvate pentru fiecare context particular.

culturale în care referenții culturali nu sunt aceiași? Ce importanță are comunicarea non-verbală (Argyle, 1988), relația de proximitate (Hall, 1971, 1984)? Cum se derulează un asemenea sejur, „șocul cultural” „șocul întoarcerii” (Furnham și Bochner, 1986) și, de o manieră generală, învățarea convențiilor culturale? Toate aceste întrebări conduc la programe de formare (de exemplu, Landis și Brislin, 1983), în care una din caracteristici este, în mod paradoxal, de a fi foarte specifice din punct de vedere cultural. O regulă de primă importanță pentru o comunicare interculturală eficientă este, întâi de toate, de a cunoaște convențiile proprii culturii.

Alte discipline

Am putea trece încă în revistă numeroase alte discipline și, întâi de toate, științele limbajului, în mod cu totul particular sociolingvistică²¹, sau chiar filosofia, de asemenea, demografia, geografia umană, istoria, științele politice, relațiile internaționale sau studiile asupra dezvoltării. Nu am putea să le numim pe toate, nici să dăm aici o listă a tuturor referințelor pertinente²². Este vorba chiar de această multidisciplinaritate, în care constau în același timp interesul și dificultatea domeniului demersurilor interculturale; crearea unui Forum elvețian pentru studiul migrațiilor ar trebui să contribuie la transformarea lui „multi” în „inter”.

Ceea ce sperăm că am demonstrat este că educația interculturală nu se elaborează într-un vid teoretic. Grupul de lucru al SSRE, care este la originea acestui colocviu, a acordat totdeauna multă importanță relațiilor între cercetători și practicieni. În spiritul acestei colaborări, în perspectiva unei coerențe între practici și teorii, am încercat să elaborăm această modestă contribuție.

Studii interculturale : două orientări complementare

UNESCO (1984) stabilește o distincție între două orientări generale : „fie comparația între culturi diferite (studii comparativ al fenomenelor culturale), fie interacțiunea între culturi (studii asupra proceselor de interacțiune între indivizi sau grupuri cu rădăcini culturale diferite)” (p. 3).

Problema care se pune în contextul primei orientări, ce vizează studiul comportamentului uman în societăți diferite, ține de existența sau lipsa unui contact direct între aceste societăți. Al doilea demers este rezervat fenomenelor de contact, de interacțiune între indivizi sau grupuri ; e vorba, la nivel psihologic, de toate fenomenele de comunicare (verbală sau non-verbală) între persoane din culturi diferite și de fenomene studiate de obicei de psihologia socială (identitate culturală, formare de atitudini, stereotipuri, rasism etc.), îndeosebi în situația de aculturare²³. Studiile din cea de a doua grupă vizează cel mai adesea fenomenul de migrare în societățile industriale occidentale și formează cea mai mare parte a așa-numitei cercetări interculturale.

A doua perspectivă este vizibil pertinentă în raport cu formarea cadrelor didactice. Acestea, confruntate din ce în ce mai des cu prezența copiilor de emigranți în clasă, trebuie să comunice cu ei, să-i integreze ; implicații direct în dinamica intergrupurilor, educatorii sunt ei înșiși agenți ai procesului de aculturare. O formare care să le permită înțelegerea originilor și consecințelor emigrării îi va ajuta cel puțin să resimtă ca problematică prezența în clasă a copiilor aparținând unor culturi străine.

Teza pe care voi încerca să o apăr este următoarea : dacă acest demers este necesar formării educatorilor pentru o pedagogie interculturală, totuși nu este și suficient.

Psihologia interculturală

Psihologia interculturală (*cross-cultural*) poate fi definită ca studiul influenței culturii asupra comportamentului uman :

Psihologia interculturală este studiul empiric al membrilor diverselor grupuri culturale care au avut diferite experiențe ce au condus la

diferențe previzibile și semnificative în comportament (Brislin, Lonner și Thorndike, 1973, p. 5).

Psihologia interculturală se ocupă cu studiul sistematic al comportamentului și experienței specifice diferitelor culturi și este influențată de cultură, rezultând din schimbările ce survin în culturile existente (Triandis, 1980, p. 1).

Psihologia interculturală este definită ca studiul științific al căilor pe care forțele sociale și culturale modelează comportamentul uman (Segall, Dasen, Bery și Poortinga, 1990, p. 3).

Psihologia interculturală este studiul asemănărilor și deosebirilor rezultând din funcționarea psihologiei individuale în diferite grupuri culturale și etnice, al relațiilor dintre variabilele psihologice și cele socioculturale, ecologice și biologice, ca și al modificărilor permanente ale acestor variabile (Berry, Poortinga, Segall și Dasen, 1990).

Specificul psihologiei interculturale este de a preciza sensul în care intervin variabilele culturale : cum este influențat comportamentul de aceste variabile ? care este influența asupra grupului social ? Pentru aceasta, va avea nevoie de informațiile oferite de științele sociale care analizează fenomenele la nivel „macro” : istorie, demografie, sociologie și, mai ales, antropologie culturală. Ea nu este posibilă decât printr-un demers pluridisciplinar.

Psihologia interculturală nu este în mod necesar comparativă. De cele mai multe ori, pentru a studia efectele unei variabile culturale, cercetătorul va fi obligat să compare mai multe grupuri culturale, dar ar putea fi vorba la fel de bine de subgrupuri în interiorul aceleiași societăți sau, la limită, de un studiu intracultural care stabilește o relație între o variabilă culturală (considerată ca o dimensiune continuă) și un aspect al comportamentului (Schurmans, Dasen și Vouilloz, 1989).

Doar faptul de a compara două grupuri culturale nu e suficient pentru justificarea calificativului de intercultural. Este adevărat că unii psihologi se mulțumeau uneori să aplice testul favorit pe o populație exotică cu profitul unei călătorii sau al unei colaborări cu un coleg străin, pentru a constata o diferență de scoruri, diferență care rămânea în esență neinterpretabilă. Din fericire, acest tip de cercetare, numit uneori „stil safari”, nu-și mai găsește locul în publicațiile științifice.

Modelul eco-cultural

Un cadru teoretic general pentru psihologia interculturală este ilustrat în figura 1. Derivat dintr-o schemă propusă anterior de Berry (1976), acest cadru teoretic, ce prezintă asemănări cu modelul psihocultural propus de Whiting și Whiting (1978), constituie coloana vertebrală a manualelor lui Segall, Dasen, Berry și Poortinga (1990) și Berry, Poortinga, Segal și Dasen (1991).

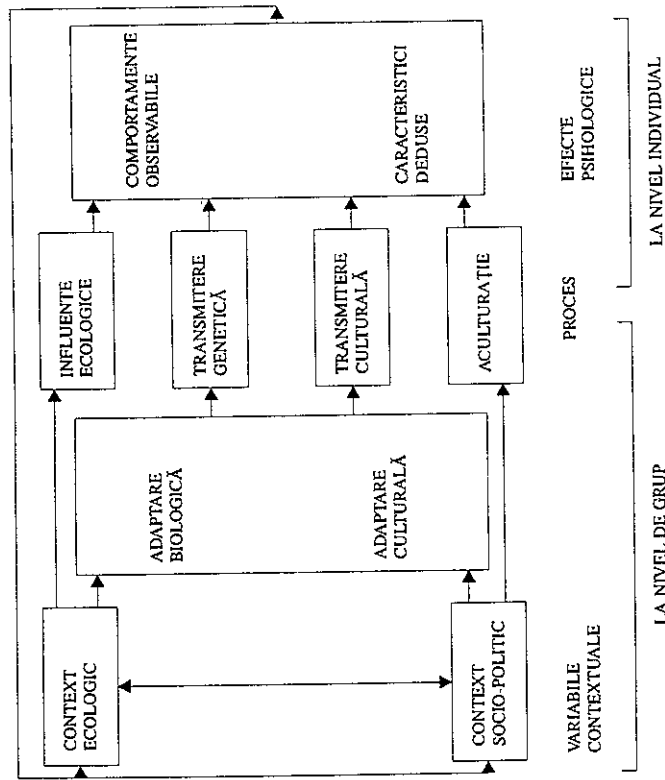


Figura 1
Model eco-cultural²⁴

Ar dura prea mult să explicăm aici toate elementele acestui cadru teoretic; am putea reține însă ideea generală a determinării comportamentului individual (cel puțin parțial) de cultură, care este ea însăși un răspuns adaptativ al grupului la condițiile ecologice, socioeconomice și istorice. Relațiile dintre caracteristicile grupului și comportamentul indivizilor implică o serie de procese, dintre care

cele care ne interesează mai mult sunt aculturația și transmiterea culturală. Aceasta din urmă se face prin enculturație și socializare. Socializarea corespunde tuturor încercărilor voluntare și conștiente de influențare a unui individ pentru a se conforma normelor sociale, în timp ce enculturația cuprinde deopotrivă toate influențele înconștiente²⁵. Cineva care ar crește într-o societate fără a fi niciodată în contact cu exteriorul nu ar putea înțelege că acele comportamente pe care le vede și pe care le imită nu sunt singurele posibile. Enculturația este, deci, adaptativă, permițând o viață armonioasă în interiorul unui grup, dar constituie, în același timp, sursa etnocentrismului care ne caracterizează pe toți.

Nișa de dezvoltare

Modelul nișei de dezvoltare, propus de Super și Harkness (1986), este un cadru teoretic pentru psihologia dezvoltării, perfect compatibil cu modelul eco-cultural. Modelul ilustrează în mod deosebit noțiunile de enculturație și socializare. Acest model permite o înțelegere a psihologiei și antropologiei culturale: în timp ce psihologia are tendința de a studia individul în afara contextului său socio-cultural și antropologia culturală se ocupă mai ales de fenomenele macrosociale, acest model consideră individul în contextul său ca unitatea de analiză cea mai pertinentă.

Nișa de dezvoltare are trei componente, toate determinate cultural:

1. contextele fizice și sociale în care trăiește copilul;
2. practicile educative;
3. reprezentările sociale ale dezvoltării și educației.

Aceste trei părți sunt în interacțiune și formează un sistem deschis asupra exteriorului, în adaptare continuă la condițiile ecologice și socio-istorice.

B. Whiting (1980) constată că influența culturii asupra dezvoltării copilului se face prin „selectarea contextelor”. Școala, de exemplu, este un context în întregime particular, în sensul constituirii de grupuri pe criteriul vârstei, al instruirii de către adulți specializați, al impunerii unor reguli instituționale stricte etc. Practicile educative variază mult de la o cultură la alta, în parte sub influența reprezentărilor sociale ale adulților în raport cu dezvoltarea copilului și educația sa. Care este rolul eredității și cel al experienței? Dar cel al sacrului? Care sunt

influențele posibile? Care sunt competențele așteptate? La ce vârstă și la ce nivel de stăpânire? Care este stadiul final valorizat? – iată câteva elemente din ceea ce Super și Harkness (1986) numesc psihologia părinților, în timp ce alți autori vorbesc de etnoteorii parentale sau de teorii naive (Bril și Lehalle, 1988; Zack și Brill, 1989) sau chiar de reprezentări sociale (Schurmans ș.a., 1989).

Această expunere a principalelor modele teoretice și caracteristici ale psihologiei interculturale este, desigur, prea lacunară și abstractă; lipsesc toate exemplele de cercetări empirice care să le illustreze. Nu ne rămâne decât să tragem cititorul la numeroasele lucrări și reviste care există și, în particular, la două manuale menționate mai sus, pentru a reveni la problema-cheie care ne preocupă aici: în ce măsură toate aceste teorii sunt pertinente pentru formarea cadrelor didactice în perspectiva unei educații interculturale? Dar, mai întâi, ce se înțelege prin „educație interculturală”?

Educația interculturală

Educația interculturală se adresează tuturor elevilor, autohtoni sau emigranți, și caută să-i sensibilizeze la respectarea diversității, toleranță, solidaritate. Educația interculturală corespunde unei opțiuni ideologice și politice care, departe de absența unei alegeri clare în sistemele de valori (absență care se reproșează uneori educației actuale), face această alegere pentru a pregăti viitorii cetățeni pentru o viață armonioasă în societățile multiculturale.

Dacă această definiție este prea globală și poate cam vagă, ea are implicații clare asupra a ceea ce nu este educația interculturală:

1. Nu e vorba de o educație compensatorie pentru străini (ceea ce în germană se numește „Ausländerpädagogik”), vizând apianarea „problemeilor copiilor de emigranți” în vizuine interculturale, nu elevii emigranți sunt cei care au probleme, ci mai ales instituția școlară are dificultăți de adaptare la diversitatea culturală. În aceste condiții, școala trebuie să ajute imediat acești elevi să-și însușească limba țării gazdă și să se conformeze normelor școlare locale, pentru a încerca să le ofere o anumită șansă de reușită școlară și profesională. În raport cu educația compensatorie, psihologia interculturală are o poziție foarte clară: refuzul „modelului deficienței”, în favoarea „modelului diferenței”. Mai clar, aceasta înseamnă că diferențele

culturale în performanțe (școlare sau la teste psihologice) nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat”, ci sunt considerate ca reflectare a unei adaptări la contexte diferite.

2. Educația interculturală nu este o nouă disciplină școlară, o extensie a programei pentru „predarea culturilor”²⁶ și nici o folclorizare. Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezența elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine și a-i sensibiliza, în același timp, pe ceilalți la diversitatea culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita stereotipiile, prezentarea culturilor în mod static. Pentru o asemenea educație, ceea ce contează înainte de toate este atitudinea transmisă prin ansamblul comportamentului educatorului. Educația interculturală se apropie astfel de pedagogia diferențiată, care ține seama de cunoștințele însușite anterior și de particularitățile fiecărui elev. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de întreprindere, mai degrabă decât de asimilare.

3. Educația interculturală nu se confundă cu cursurile de limba și cultura de origine pentru elevii imigranți. Mai mult, nu e vorba de a te condamna pe acestea, dimpotrivă: este demonstrat că învățarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însușită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Problema acestor cursuri este aceea că ele sunt adesea devalorizate în sistemul școlar, desfășurându-se de multe ori în spații necorespunzătoare, în afara orarelor normale și cu profesori care nu au cea mai bună pregătire. Cursurile de acest tip ar putea să facă parte dintr-o educație interculturală, dacă ar fi oferite tuturor elevilor, încă din școala primară.

Pertinența psihologiei interculturale pentru formarea cadrelor didactice

Modelul eco-cultural invită la respectul diversității culturale. Modelul preia din antropologia culturală paradigma relativității culturale: fiecare societate dezvoltă cultura sa ca răspuns adaptativ la condițiile ecologice și socio-istorice; nu este cazul de a le judeca în bine sau în rău, mai ales nu în raport cu o cultură particulară erijată în model. Acest respect al diversității nu împiedică individul să se identifice

cu propriul său grup și să-i respecte sistemul de valori, dar trebuie să-i împiedice să îl impună cu orice preț celorlalți.

Înțelegerea propriei enculturații joacă un rol important în depășirea etnocentrismului. Este necesar, însă, un ocol prin alteritate pentru a putea privi înapoi asupra propriei societăți și asupra instituțiilor sale, ca și asupra prejudecăților personale. În această decen-trare (atât de dificil de realizat!) constă, după părerea mea, aportul esențial al psihologiei interculturale la formarea cadrelor didactice.

Enculturația științelor umane

În afara acestei decen-trări personale, psihologia interculturală permite cadrelor didactice, în egală măsură, relativizarea cunoștințelor de psihologie generală și a dezvoltării. Într-adevăr, dacă fiecare individ este enculturat într-o societate particulară, la fel este și în cazul științelor. Psihologia, care s-a născut în Europa și s-a dezvoltat mai ales în SUA, pretinde să de-gaje legile generale ale comportamentului uman, în timp ce bazele sale empirice se întemeiază pe studiul unor eșantioane cu totul particulare, iar domeniile sale de interes le reflectă pe cele ale unei societăți occidentale industrializate și urbane. De-mersul intercultural cere ca universalitatea legilor psihologice să fie mai mult decât un postulat, ca ea să fie demonstrată în mod empiric.

O mare parte a științelor educației (deci și formarea cadrelor didactice) se întemeiază pe contribuțiile științelor umane, în special ale psihologiei. În perspectiva unei educații interculturale, o decen-trare în raport cu etnocentrismul inerent acestor științe este absolut esențială. Să luăm câteva exemple din psihologia dezvoltării.

Postulatul universalității

Jean Piaget, lăsând deschisă calea studiilor comparative empirice (Piaget, 1966), considera teoria sa universală, trecând peste dife-rențele individuale și culturale, apreciate ca fiind minore. Teoria stadialității implică noțiunea de nivel de dezvoltare, adică posibi-litatea de a determina dezvoltarea cognitivă a unui individ în mod unitar. Această concepție nu este, de fapt, foarte îndepărtată de noți-unea psihometrică de inteligență, care permite să atribuim fiecărui individ o cifră (Q.I.-ul său). Cercetările interculturale²⁷ au arătat că, în timp ce secvența ierarhică a achizițiilor s-ar dovedi universală, noțiunea de stadiu unitar nu ar rezista faptelor, ritmurile de dezvoltare

în diferite domenii legate de valorizări culturale diferite (Dasen, Dembélé, Ettien, Kabran, Kamagaté, Koffi și N'guessan, 1985) făcând imposibilă utilizarea unui instrument unic și speranța con-struirii unui test de inteligență independent de cultură.

Dacă psihologia interculturală repune în discuție anumite afir-mații absolutiste ale psihologiei, ea permite, pe de altă parte, egala evidențiere, pe baze empirice, a legilor universale la nivelul proce-selor cognitive elementare (Cole și Scribner, 1974)²⁸.

Variabilele confundate

Studiile care se fac în interiorul aceleiași societăți nu permit întotdeauna separarea variabilelor care sunt confundate din cauza putericei omogenității. Nu voi lua decât un exemplu: psihologia dezvoltării atribuie numeroase schimbări vârstei (subînțeleles, matu-rizării); dar, în societățile occidentale, vârsta este indisciabilă de școlarizare, de vreme ce, cu puține excepții, toți copiii merg la școală. Trebuie făcute cercetări în societățile unde nu se întâmplă astfel, pentru a descoperi că anumite aptitudini nu depind de vârstă, ci de treapta și de tipul de școlarizare (Dasen și Heron, 1981; Scribner și Cole, 1981; Wägner, 1981).

Noi variabile pertinente

O altă funcție a psihologiei interculturale este de a atrage atenția asupra variabilelor care, chiar dacă nu sunt în prezent valabile în societățile occidentale, sunt cu siguranță valabile în alte părți. Dife-rențele de școlarizare au fost deja menționate, influența mamei (subnutriției) asupra dezvoltării este un alt exemplu (cf. Dasen și Super, 1988), ca și acela al reprezentării sociale a dezvoltării și educației. În aceeași ordine de idei, psihologia interculturală atrage atenția asupra noilor domenii de studiu importante în alte arii culturale, de exemplu, colectivismul opus individualismului (Triandis, 1985, 1987; Bond, 1988; Kagitçibasi, 1988; Cohen-Emerique, 1989) sau deprinderile cotidiene (Dasen și Bossel-Lagos, 1989).

Implicații pedagogice

Psihologia interculturală furnizează uneori un cadru teoretic și o atitudine generală care ar permite profesorului să descopere impli-cații pedagogice mai simple decât cu ajutorul unui catalog de rețete care nu ar fi aplicabil decât într-o situație particulară. Dacă toate

școlile au tendința de a deveni pluriculturale, situațiile sunt foarte diferite și fac apel la strategii pedagogice multiple. Oferirea, în timpul formării inițiale sau continue, a unui cadru general pare, pe termen mijlociu și lung, cea mai eficientă metodă; la acest nivel, psihologia interculturală poate furniza o contribuție pertinentă.

Traducere de Mariana Momanu

Note

1. Multumesc colaboratorilor care au binevoit să-și exprime părerile asupra unei prime versiuni a acestui text, în particular Abdeljalil Akkari, Marie-Claire Caloz-Tschopp, Filippo și Florence Cattafi-Maurer, Christiane Perregaux și Marie-Noëlle Schurmans. Multumesc, în egală măsură, d-lor W. Hutmacher și H.-J. Hoffmann-Nowotny pentru acceptarea diatoului în legătură cu felul meu de a le intelege lucrările respective.
2. Am utilizat termenul „pedagogie” în titlu pentru a arăta că practicile educative, maniera însăși de a instrui, nu sunt independente de teoriile pe care le relevă științele umane și sociale. Prin „pedagogie interculturală” înțeleg o pedagogie care se adresează tuturor elevilor pentru a înlesni interacțiunea solidară în respectul diversității culturale și nu numai primirea elevilor migranți (sau „Ausländerpädagogik”, cum se spune în germană). Acestea fiind spuse, reflectația noastră vizează, într-o manieră mai largă, educația interculturală și diferențele sale aspecte, deci atât structurile sistemelor sale de formare, cât și conținutul programelor, atitudinile profesorilor (sau „curriculum-ul ascuns”), orientarea elevilor și ajutoarea lor prin servicii specializate, educația non-formală etc. Vom descoperi aceeași definiție largă a educației și numeroase informații complementare în raportul prospectiv elaborat de Berthoud-Aghili și Caloz-Tschopp (1993).
3. Pentru o considerare explicită a contextelor în psihologia socială există, bineînțeles, lucrări excelente ale unor autori ca: A.-N. Perret-Clermont și M. Grossen, la Neuchâtel, M.-L. Schubauer-Leoni la Geneva. Există, de asemenea, un întreg grup de studii „socioculturale” inspirându-se din scoala socio-istorică sovietică și, în particular, din teoria lui Vygotky; acest grup publică revista *Infancia y Aprendizaje* și a tinut un prim congres la Madrid în 1992. Preocupările sunt esențialmente comune cu ale psihologiei interculturale, pe care o descriem mai departe, chiar dacă, pentru moment, există puține contacte între cele două rețele.
4. Vom putea găsi asemenea rezumate (ca și referințele la câteva afirmații care vor urma) în manualele de psihologie interculturală ale lui Berry, Poortinga, Segall și Dasen (1992) și Segall, Dasen, Berry și Poortinga (1990).

5. Utilizez acești termeni în sensul propus de Berry (1989): Asimilarea semnifică abandonul identității culturale proprii în profunzimea celei a comunității dominante, în timp ce integrarea vizează „menținerea parțială a integrității culturale a grupului etnic paralel cu o participare din ce în ce mai însemnată a indivizilor în interiorul noii societăți. În această situație, persoana își conservă identitatea și alte caracteristici culturale proprii (limbi, obiceiuri alimentare, sărbători etc.), deși participă la structurile economice, politice și juridice cu celelalte grupuri etnice ale noii societăți” (p. 138). Există separate, dacă individul nu caută să stabilească relații cu comunitatea dominantă, segregate, dacă grupul dominant este cel care împiedică stabilirea acestor relații și marginalizare, dacă grupul minoritar a pierdut identitatea sa culturală fără a avea dreptul să participe la institutii și la viața grupului dominant din cauza practicilor discriminatorii. De notat că în Elveția, în textele oficiale, dar și în anumite scrieri științifice, există uneori confuzie, iar termenul „integrare” este adesea utilizat în sensul de asimilare.
6. Uneori chiar mult mai multe, ca în utilizarea băncii de date etnografice a Human Relations Area Files (HRAF) în care s-au esanționat nu subiecți, ci societăți (Segall, 1989).
7. Este ceea ce Berry, Poortinga, Segall și Dasen (1992, p. 257) numesc demers „universalist”, în opoziție cu cele două extreme care sunt demersul „absolutist” și demersul „relativist”.
8. Clanet preferă să nu utilizeze conceptul de aculturare, care ar fi „incontestabil marcat de ideologiile și concepțiile asimetrice ale relațiilor dintre culturi de la începutul secolului” (p. 71). Personal, mi-e teamă de această goană continuă către un nou vocabular, în lipsă de concepte noi, sub presiuni mai degrabă ideologice, decât științifice. Este și cazul conceptului de „cultură”, pe care unii ar dori să-l elimine, pe motiv că ar fi uneori utilizat în locul vechiului concept de „rasă”, pentru a justifica excluderea. Bineînțeles, cum o arată foarte bine și cu mult umor P. Centlivres (1993), utilizăm „cultură” în toate situațiile și ne lăsăm în voia lui „totul este cultural”. În același sens, nu ar trebui să mai utilizăm „diferențe culturale” (termen recuperat de extrema dreaptă), ci să vorbim totdeauna de „diversitate”. Aceste interdicții mă fac să mă gândesc la „limbașul corect din punct de vedere politic”, care bănuie peste Atlantic. Mi se pare că e suficient, într-un discurs științific, să definim termenii în chip operațional și să precizăm dacă li se atașează de la sine o judecată de valoare sau nu.
9. Cf. Jahoda, 1989. Dar există, bineînțeles, excepții, cum încearcă să o demonstreze Wassmann și Dasen, în raport cu studiile asupra cognției.
10. Mă gândesc aici la ansamblul disciplinei, cuprinzând antropologia culturală și socială, etnologia etc.; nu e locul pentru a stabili distincții mai fine.
11. Cea mai bună analiză a conceptului de aculturare pe care am întâlnit-o în ultimul timp a constituit-o expunerea lui H.-R. Wicker (1992), un etnolog de la Universitatea din Berna.

20. „Optimism antropologic”? Berry semnalează că nu totul e roz în Canada. Rezultatele anchetelor arată o „acceptare inferioară” (p. 40) a grupurilor de origine neeuropeană (amerindieni, canadieni de origine antileză, sud-asiatici sau chinezi): „Rezultatele prezentate anterior arată clar că în Canada persoane de origine neeuropeană fac obiectul celor mai negative aprecieri, au cel mai mic prestigiu și suportă cea mai mare discriminare” (p. 36). Optimism și nimic mai mult, poate, deoarece Berry vede în acesta un bun argument pentru „punerea în practică de programe destinate diminuării discriminării deschise care se manifestă actualmente în Canada” (p. 36).
21. Vom putea să ne referim, de exemplu, la excelența lucrare a lui Perregeaux (1992), care conține o bună trecere în revistă a literaturii, sau la diferite capitole din Poglia și colab. (sub tipar).
22. Voi cita, dintre lucrările pe care le-am întâlnit în ultimul timp, doar pe Caloz-Tschopp (1992), Hostenstein (1985a, 1985b) și Widmer (1992), pentru filosofie, Arlettaz (1993), pentru istorie și Rist, Rahnama și Esteva (1992), pentru o reflecte asupra dezvoltării. Pentru o bibliografie mai completă, a se vedea în special, Berthoud-Aghili și Caloz-Tschopp (1993) și Berthoud-Aghili, Caloz-Tschopp și Pérez-Maldonado (1993).
23. De notat că Berry (1989) distinge între aculturate, ca fenomen la nivelul grupurilor sociale și „aculturate psihologică” sau schimbările în comportamentele individuale datorate contactului dintre grupuri.
24. După Segal, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. și Poortunga, Y.H., *Human Behavior in Global Perspectives: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Elmsford, N.Y., Pergamon, 1990.
25. De exemplu, un copil poate fi enculturat să valorifice lectura pur și simplu prin prezența, în mediul său, a unui număr mare de cărți; părinții pot, de asemenea, să-l încete să citească, mai degrabă decât să privească la televizor, caz în care se va vorbi de socializare.
26. Este, oricum, dificil, dacă nu imposibil, a preda cultura altora. Astfel, pentru a lua exemplul școlarizării autohtonilor în Canada, este aberantă dezvoltarea unui curriculum amerindian fără a forma, în același timp, profesori autohtoni (Larose, 1988).
27. Ca și cercetările diferențiale. A se vedea cu privire la acest subiect Dasen și de Ribaupierre, 1988.
28. Cercetarea legilor universale ale comportamentului este scopul principal al antropologiei psihologice, care utilizează metoda hologetică (cf. Segal, 1989).

12. Cf. „La vue portée au loin”, de Schulte-Tenckhoff (1985).
13. Să ne amintim, de asemenea, excelența expoziție „Menschen in Bewegung” la Muzeul de etnografie din Basel (Baer și Hammacher, 1990).
14. Aceasta ridică problema relativismului cultural, notune foarte dezbătută în ultimul timp (cf., de exemplu, Camilleri, 1993). Respectul, toleranța, absența judecării de valoare nu împiedică, într-o societate multiculturală, necesitatea de a ajunge la înțelegere pe baza unor valori și reguli comune.
15. Schimbare de stil pentru acest capitol! În fața amplitudinii domeniului și numeroaselor curente care ar fi pertinente, fără a mai vorbi de incompetența mea, am ales să evit realizarea unui rezumat și să lansez o dezbateră în raport cu două studii particulare. Printre numeroasele lucrări sociologice foarte pertinente, mi-ar plăcea să evidențiez în special studiul raționalului care să la baza etnocentrismului și rasismului numit „obisnuit”, „raționalismul cotidian” așa cum l-a studiat U. Windisch (1987; 1990) sau cercetarea lui Boltzman (1992) asupra motivelor plecării exilaților. Boltzman arată în ce măsură politica elvețiană a azilului are două fete, după cum motivul fugii este „ideologic și interpretabil în termeni de mize politice proprii societăților europene” (p. 691), dar, în schimb, este legat de „conflicte interetnice care, în plus, au loc în regiuni îndepărtate” (p. 690). Sau mai dezirabilă, deoarece nu înseamnă o excludere din Europa comunitară.
17. Într-o perioadă de diminuări bugetare, ne-am putea teme chiar că o lectură nepotrivită a acestor informații ar duce la suprimarea măsurilor de sprijin. Bineînțeles, cercetătorul nu poate fi făcut responsabil de aceste vulgariizări eronate!
18. Pentru Hoffmann-Nowotny (1992, p. 12), „o societate este numită «multiculturală» când subgrupe ale populației formează ansambluri sociale separabile, care aduc, în construcția simbolică a realității, interpretări derivate din propriul lor *rezervor de cunoștințe*”. Există, deci, *segregare culturală* între grupurile de imigranți și societatea de primire și inegalități structurale. Cât privește „multiculturalismul”, e vorba de o ideologie politică, ce caută să confere societății multiculturale un atu. Pentru Hoffmann-Nowotny, însă, multiculturalismul este o „utopie, cea a unei societăți multiculturale tolerante și fără discriminări” (p. 27), „într-un stat care face realitate totuși (în special prin măsuri precum încurajarea unei «educații biculturale» sau crearea de școli coranice etc.) pentru a permite menținerea culturilor etnice străine” (pp. 16-17). E vorba, spune el citând o expertiză guvernamentală germană, de o „încercare stângistă de a masca o hegemonie intelectuală” (p. 18). Hoffmann-Nowotny mai vorbește de „idealism romantic” (p. 19), de „optimism antropologic” (p. 17) sau de „voal ideologic” (p. 39).
19. Acest concept bizar nu este clar definit, dar, dacă citim printre rânduri, pare că se referă în particular la o opoziție între creștinism și islamism. Dacă noțiunea de „distanță culturală” este deja greu de definit dar poate ține, eventual, de anumite criterii operaționale neevaluative, „non-comparabilitatea” ține în mod necesar de judecățile de valoare.

Bibliografie

- Abdallah-Preteceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Argyle, M. (1988), *Bodily Communication* (2nd ed.), London, Methuen.
- ARIC (ed.) (1989), *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC, CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Arlentz, G. (1993), „Immigration et réfugiés: Constats et questions de recherche en histoire”, în N. Berthoud-Aghili, M.-C. Caloz-Tschopp, și S. Perez-Maldonado (eds.), *Réfugiés et formation* (pp. 9-19), Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 69).
- Assante, M.K., Newmark, E. și Blake, C.A. (eds.) (1979), *Handbook of Intercultural Communication*, Beverly Hills, Sage.
- Baer, G. și Hammacher, S. (eds.) (1990), *Menschen in Bewegung. Reise - Migration - Flucht*, Basel, Birkhäuser Verlag.
- Batelaan, P. și Gundara, J.S. (1991), „L'éducation interculturelle: bibliographie choisie. Introduction”, în *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 65 (no. 260), 18-28.
- Berry, J.W. (1976), *Human Ecology and Cognitive Style*, New York, Sage-Haisted/Wiley.
- Berry, J.W. (1985), „Cultural Psychology and Ethnic Psychology, a Comparative Analysis”, în I. Reyes Lagunes și Y.H. Poortinga (eds.), *From a Different Perspective: Studies of Behavior across Cultures* (pp. 3-15), Lisse, Swets și Zeitlinger.
- Berry, J.W. (1989), „Acculturation et adaptation psychologique”, în J. Reitschitzki, M. Bosse-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, vol. 1 (pp.135-145), Paris, L'Harmattan.
- Berry, J.W. (1991), *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*, Document de travail no. 24, Ottawa, Conseil économique du Canada.
- Berry, J.W. și Kim, U. (1988), „Acculturation and Mental Health”, în P.R. Dasen, J.W. Berry și N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications* (pp. 207-236), Newbury Park CA, Sage.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M. și Dasen, P.R., *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Berthoud-Aghili, N. și Caloz-Tschopp, M.-C. (1993), *La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*, Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 68).
- Berthoud-Aghili, N., Caloz-Tschopp, M.-C. și Perez-Maldonado, S. (eds.) (1993), *Réfugiés et formation*, Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 69).
- Boesch, E.E. (1991), *Symbolic Action Theory for Cultural Psychology*, Berlin, Springer.
- Bolzman, C. (1992), „Violence politique, exil et politique d'asile: L'exemple des réfugiés en Suisse”, în *Revue suisse de sociologie*, no. 3 (pp. 675-693).
- Bond, M.H. (ed.) (1988), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology*, Newbury Park, Calif, Sage.
- Bril, B. și Lehalle, H. (1988), *Le développement psychologique est-il inversé? Approches interculturelles*, Paris, P.U.F.
- Brislin, R.W., Cushner, K., Cherric, C. și Yong, M. (1988), *Intercultural Interactions. A Practical Guide*, London, Sage.
- Caloz-Tschopp, M.-C. (1992), „La philosophie et la mobilité des populations. Pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle”, în Commission Nationale Suisse de l'UNESCO (ed.), *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école?*, Jongny/Nevey, 12/13 nov.
- Camilleri, C. (1986), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, C. (1990), „Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie”, în *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F. (a).
- Camilleri, C. (1990), „Préface”, în C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* (pp. 9-12), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (b).
- Camilleri, C. (1992), „Les effets spécifiques de la culture en milieu scolaires culturellement diversifiés”, în *Intercultures* (18), 11-25.
- Camilleri, C. (1993), „Le relativisme, du culturel à l'interculturel”, în F. Tanon și G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39), Paris, L'Harmattan.
- Carbaugh, D. (ed.) (1990), *Cultural Communication and Intercultural Contact*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Cattafi-Maurer, F. și Cattafi, F. (1991), *Approche interculturelle en pédagogie: des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise*, Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, F.P.S.E., Université de Genève (a).

- Cattafi-Maurer, F. și Cattafi, F. (1991), „Vers une clarification du terme «interculturel»”, în P.R. Dasen et al., *Vers une école interculturelle* (pp. 11-44), Genève, F.P.S.E. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61) (b).
- Centlivres, P. (1993), „Culture, cultures: le carcan et le décor”, în *Journal de Genève*, 22 fév.
- CERI (ed.) (1987), *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE.
- CERI (1989), *One School, Many Cultures*, Paris, OCDE.
- Clanet, C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (1989), *Le modèle individualiste du sujet, écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non-occidentales*, Communication au Troisième Congrès International de l'ARIC, Sherbrooke, 16-18 août.
- Cote, M. și Scribner, S. (1974), *Culture and Thought: A Psychological Introduction*, New York, John Wiley.
- Conseil fédéral (1991), *Rapport du Conseil fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* (no. 91.036).
- Dasen, P.R. și Heron, A. (1981), *Cross-Cultural Tests of Piaget's Theory*, în H.C. Triandis și A. Heron (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4: *Developmental Psychology*, Boston, Allyn și Bacon (pp. 295-342).
- Dasen, P.R. (1983), „Apports de la psychologie à la compréhension interethnique”, în G. Baer și P. Centlivres (eds.), *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 47-66), Fribourg, Éditions universitaires.
- Dasen, P.R., Dembele, B., Ettien, K., Kabran, K., Kamagate, D., Koffy, D.A., N'guessan, A., N'gonole (1985), *L'intelligence chez les Baoulé*, *Archives de Psychologie*, vol. 53 (pp. 293-324).
- Dasen, P.R. și De Ribaupierre, A. (1987), „Neo-Piagetian Theories: Cross-Cultural and Differential Perspectives”, în *International Journal of Psychology*, vol. 22 (pp. 793-832).
- Dasen, P.R. și Super, C.M. (1988), „The Usefulness Approach in Studies of a Cross-Cultural of Mainnutrition and Psychological Development” în P.R. Dasen, J.W. Berry și N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications*, London, Sage (pp. 112-138).
- Dasen, P.R. și Bossel-Lagos, M. (1989), „L'étude interculturelle des savoirs quotidiens: revue de la littérature”, în J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, vol. 2 (pp. 98-114).

- Dasen, P.R. (1991), „La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle”, în M. Lavallée, F. Ouellet și F. Latose (eds.) *Identité, culture et changement social* (pp. 220-231), Paris, L'Harmattan.
- Dasen, P.R. (1992), „Cross-Cultural Psychology and Teacher Training”, în J. Lynch, C. Modgil și S. Modgil (eds.), *Cultural Diversity and the Schools. Vol. 2. Prejudice, Polemic or Progress?* (pp. 191-204), London, Falmer Press.
- Dasen, P.R. (1993), „L'ethnocentrisme de la psychologie”, în M. Rey (ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174), Paris, L'Harmattan.
- Dasen, P.R., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira, J.M., Perregaux, C. și Saada, E.H. (1991), *Vers une école interculturelle: Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*, Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61).
- Dasen, P.R. și Jahoda, G. (1986), „Cross-Cultural Human Development”, Special issue, *International Journal of Behavioural Development*, 9 (4).
- De Rosny, E. (1992), *L'Afrique des guérisons*, Paris, Karthala.
- Denoux, P. (1985), „La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle”, în C. Clanet (ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (pp. 33-47), Toulouse, Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Denoux, P. (1992), *Les modes d'appréhension de la différence*, Thèse d'habilitation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Deschamps, J.-C., Dorai, M. et al. (1991), „Préjugés, stéréotypes, représentations”, în *Intercultures*, 12.
- Dinello, R. (1977), *La formation en situation de transculturation*, Bruxelles, A. De Boeck.
- Dinello, R. și Perret-Clermont, A.N. (eds.) (1987), *Psychopédagogie interculturelle*, Cousset, FR, Del Val.
- Doise, W., Deschamps, J.-C. și Mugny, G. (1991), *Psychologie sociale expérimentale* (2^{ème} édition), Paris, A. Colin.
- Erny, P. (1981), *Ethnologie de l'éducation*, Paris, P.U.F.
- Furnham, A. și Bochner, S. (1986), *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London, Methuen.
- Gardou, C. (ed.) (1990), „Société interculturelle et éducative”, Numéro spécial, *Le Binet Simon, Bulletin de la Société A. Binet et T. Simon*, vol. 90, no. 622.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.

- Psychology: Towards Applications*, Newbury Park, Calif, Sage, pp. 25-47.
- Katz, D. și Taylor, D.A. (1988), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy*, New York, Plenum Press.
- Kim, Y.Y. (ed.) (1986), *Intereithnic Communication: Current Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- Knecht, S. (1992), *Migrationsforschung in der Schweiz* (FER nr. 132), Berne, Conseil Suisse de la Science.
- Krewer, B. (1993), „Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle: l'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques”, în F. Tannon și G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 79-90), Paris, L'Harmattan.
- Krewer, B. (1992), *Kulturelle Identität und menschliche Selbsterforschung. Die Rolle von Kultur in der positiven und reflexiven Bestimmung des Menschseins*, Saarbrücken, Breitenbach.
- Krewer, B. și Dasen, P.R. (1993), „La relation psychisme-culture: Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale”, în F. Tannon și G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61), Paris, L'Harmattan.
- Kurmann, W. (ed.) (1987), *L'enseignement interculturel. De la théorie à la pratique*, Berne, CDIP.
- Ladmiral, J.P. și Lipiansky, E.M. (1991), *La communication interculturelle*, Paris, Colin.
- Landis, D. și Brislin, R.W. (eds.) (1983), *Handbook of Intercultural Training*, New York, Pergamon.
- Laplantane, F. (1988), *L'ethnopsychiatrie*, Paris, P.U.F. (Que sais-je?).
- Larose, F., *Éducation indienne au Québec et prise en charge scolaire: de l'assimilation à la souveraineté économique et culturelle*, Thèse non publiée, F.P.S.E., Université de Genève.
- Lavallée, M., Ouellet, F. și Larose, F. (eds.) (1991), *Identité, culture et changement social*, Paris, L'Harmattan.
- Leman, J. și Gailly, A. (eds.) (1991), *Thérapies interculturelles. L'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Malewska-Peyre, H. (1989), „La notion de l'identité et les stratégies identitaires”, în ARIC (eds.), *Socialisations et cultures* (pp. 317-326), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Marshall, W. (1983), „Zur Analyse von Migrationen”, Introduction au numéro spécial „Migrations en Asie. Migrants, personnes déplacées et réfugiés”. *Ethnologica Helvetica*, 7 (pp. 1-8).

- Gudykunst, W.B. (1983), *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives*, London, Sage;
- Gudykunst, W.B. (1991), *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*, London, Sage.
- Gudykunst, W.B. și Kim, Y.Y. (1984), *Methods for Intercultural Communication Research*, London, Sage.
- Gudykunst, W.B. și Ting-Toomey, S. (1988), *Culture and Interpersonal Communication*, London, Sage.
- Hall, E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hall, E.T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- Hannoun, H. (1987), *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Éditions ESF.
- Harrington, C. (1982), „Anthropology and Education: Issues from the Issues”, în *Anthropology & Education Quarterly*, 12 (pp. 323-335).
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1992), *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften* (FER nr. 119), Berne, Conseil Suisse de la Science.
- Holenstein, E. (1985), *Menschliches Selbstverständnis: Ichbewusstsein, intersubjektive Verantwortung, interkulturelle Verständigung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp (a).
- Holenstein, E. (1985), *Sprachliche Universalien. Eine Untersuchung zur Natur des menschlichen Geistes*, Bochum, N. Brockmeyer (b).
- Hutmacher, W. (1987), „Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille”. în CERI/OCDE (eds.), *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE.
- Hutmacher, W. (sub țipar), „Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés?”, în E. Poglia, A.N. Perret-Clermont, A. Greter și P.R. Dasen (eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Être migrant (II)*, Berne, Lang.
- Jahoda, G. (1988), „J'accuse”, în M.H. Bond (ed.), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology* (pp. 86-95), Newbury Park CA, Sage.
- Jahoda, G. (1989), *Psychologie și antropologie*, Paris, Armand Colin (titlu original: *Psychology and Anthropology: A Psychological Perspective*, London, Academic Press, 1982).
- Jahoda, G. (1992), *Crossroads between Culture and Mind*, New York, Harvester/Wheatsheaf.
- Kagitçibasi, C. (1988), „Diversity of Socialization and Social Change”, în P. Dasen, J. Berry și N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural*

- Muñoz Sedano, A. (1989), „L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école au vingtième siècle”, în *Les Cahiers du CERESI, No. thématique: „La formation en situation interculturelle”* (pp. III-131), Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail.
- Nathan, T. (1988), *Le sperme du diable. Éléments d'ethnopsychothérapie*, Paris, P.U.F.
- Nerlove, S.B. și Snipper, A.S. (1981), „Cognitive Consequences of Cultural Opportunity”, în R. Munroe, R. Munroe și B. Whiting (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development* (pp. 423-474), New York, Garland STPM.
- Ouellet, F. (ed.) (1988), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (ed.), *L'éducation interculturelle a-t-elle une spécificité? Essai sur le contenu de la formation des maîtres* (manuscrits în pregătire).
- Ouellette, M. (1991), *Former les adultes en milieu pluriethnique*, Laval, Québec, Beauchemin Irée.
- Pasant, C. și Poletti, M.L. (eds.) (1987), *Construction et dynamique de l'identité culturelle*, Sèvres, CIEP.
- Perreault, C. (1992), *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, à paraître, F.P.S.E., Université de Genève.
- Piaget, J. (1966), „Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique”, în *Journal International de Psychologie*, vol. 1 (pp. 3-13).
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretter, A. și Dasen, P.R. (eds.) (sub titlu), *Kulturelle Vielfalt und Bildungswesen in der Schweiz. Fremde Heimat II*, Berna, Lang.
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretter, A. și Dasen, P.R. (eds.) (sub titlu), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*, Berna, Lang.
- Poyatos, F. (ed.) (1988), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*, Toronto, Hogrefe.
- Pradelles De Latour, C.H. (1991), *Ethnopsychanalyse en pays Bamiléké*, Paris, E.P.E.L.
- Retschitzky, J., Bossel-Lagos, M. și Dasen, P.R. (eds.) (1989), *La recherche interculturelle* (2 tomes), Paris, L'Harmattan.
- Rey, M. (ed.) (1984), *Une pédagogie interculturelle*, Actes des journées de formation de maîtres, Berna, Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Rey, M. (ed.) (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle! Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Rey, M. (1993), „Immigration, marginalisation et chances éducatives”, în *Éducation et Recherche*, 15 (pp. 99-118) (a).
- Rey, M. (ed.) (1993), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan.
- Rist, G., Rahnama, M. și Esteva, G. (1992), *Le Nord perdu. Repères pour l'après-développement*, Lausanne, Éditions d'en bas.
- Rogoff, B. (1981), „Schooling and the Development of Cognitive Skills”, în H. Triandis și A. Heron (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. (pp. 233-294), Boston, Allyn și Bacon.
- Sarbaugh, L.E. (1988), *Intercultural Communication*, New Brunswick, NJ, Transaction.
- Schulte-Tenckhoff, I. (1985), *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*, Lausanne, Éditions d'en bas.
- Schurmans, M.N., Dasen, P.R. și Vouilloz, M.F. (1989), *Social Representations of Intelligence: Côte d'Ivoire and Switzerland*, Lucrare prezentată la al doilea Congres european IACCP, Amsterdam, iunie 1989 și primul Congres internațional al Societății elvețiene de psihologie, Berna, septembrie 1989.
- Scribner, S. și Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Segall, M.H. (1989), „Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle”, în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan (pp. 271-279).
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. și Poortinga, Y.H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, New York, Pergamon.
- Shweder, R.A. (1990), „Cultural psychology – what is it?”, în J.W. Stigler, R.A. Shweder și G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-42), Cambridge, Cambridge University Press.
- Super, C. și Harkness, S. (1986), „The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture”, în *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9, no. 4 (pp. 545-570).
- Tajfel, H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982), „Social Psychology and Intergroup Relations”, în *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Triandis, H.C. (1985), „Collectivism vs. Individualism: A Reconceptualization of a Basic Concept in Cross-Cultural Social Psychology” în C. Bagley și G.K. Verma (eds.), *Personality, Cognition and Values*, London, Macmillan.

UNESCO (1984), *Répertoire des institutions d'étude inter-culturelle*, Paris, UNESCO.

UNESCO (ed.) (1992), *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école ?*, Berna, Commission Nationale Suisse de l'UNESCO.

Vasquez, A. (1989), „Discussions autour du concept d'identité culturelle”, în ARIC (eds.), *Socialisations et cultures* (pp. 295-304), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Wagner, D.A. (1981), „Culture and Memory Development”, în H.C. Triandis și A. Heron (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, *Developmental Psychology*, Boston, Allyn și Bacon (pp. 187-232).

Wassmann, J. și Dasen, P.R. (eds.) (1993), *Alltagswissen/ Les savoirs quotidiens/ Everyday Cognition*, Fribourg, Éditions Universitaires.

Whiting, B.B. (1980), „Culture and Social Behavior: A Model for the Development of Social Behavior”, în *Ethos*, vol. 8 (pp. 95-116).

Whiting, J.W.M. și Whiting, B.B. (1978), „A Strategy for Psychocultural Research”, în G.D. Spindler (ed.), *The Making of Psychological Anthropology*, Berkeley, University of California Press (pp. 41-61).

Wicker, H.-R. (1992), „Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften, in *Conférence annuelle de la Société Suisse d'Ethnographie*, Yverdon, juin.

Widmer, C. (1992), *Droits de l'homme et sciences de l'homme : pour une éthique anthropologique*, Genève, Droz.

Windisch, U. (1987), *Le raisonnement et le parler quotidiens*, Lausanne, L'Âge de l'Homme.

Windisch, U. (1990), *Le prêt-à-penser : Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*, Lausanne L'Âge de l'Homme.

Yahyaoui, A. (ed.) (1988), *Travail clinique et social en milieu maghrébin*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Zack, M. și Bril, B. (1989), „Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant ?”, în Retschitzki, M. Bossel-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche inter-culturelle*, Paris, L'Harmattan, vol. 2 (pp. 7-17).

CAPITOLUL II

ADOLESCENȚĂ ȘI SOCIETATE : DOUĂ PERSPECTIVE INTERCULTURALE

Pierre Dasen

A. Reprezentări sociale ale adolescenței: o perspectivă interculturală

Prezenta expunere constituie o examinare selectivă a literaturii analizând adolescența într-o perspectivă interculturală. Debutând cu controversa Mead/Freeman, expunerea este axată pe întrebarea următoare : care sunt contextele culturale care asigură cea mai bună trecere de la copilărie la vârsta adultă? Analiza noastră vizează cercetări de psihologie, sociologie și, mai ales, de antropologie, fie lucrări utilizând metoda holoculturală (eșantionaj dintr-un mare număr de societăți, utilizând bănci de date etnografice), fie studii de caz. Adolescența socială constituie un stadiu universal al vieții, dar ea adoptă forme foarte variate în societăți diferite. Adolescența nu este în mod necesar o perioadă de „*Sturm und Drang*”, iar prăpastia dintre generații, ca și comportamentele problematice, considerate adesea ca parte integrantă și „normală” a adolescenței, sunt de fapt produse ale culturii. În numeroase situații, aceste aspecte problematice ale adolescenței sunt legate de occidentalizare.

Societățile care reușesc, în ciuda schimbării sociale, să asigure o continuitate, să mențină o identitate culturală puternică și să salveze anumite valori, ca solidaritatea familială, asigură o tranziție mai puțin problematică între copilărie și adolescență. Continuitatea trebuie căutată, în egală măsură, în coerența valorilor transmise de diferite instituții : flexibilitate și toleranță din partea adulților, un contact mai susținut între generații, o învățare a rolurilor având modele clare și, mai ales, o integrare reală în lumea adultă, inclusiv în domeniul economic.

Seria *Științele Educației. Structuri, conținuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Birzea și Constantin Cucoș

Pierre Dasen, Christiane Perregaux,
Micheline Rey

Editorii mulțumesc autorilor pentru permisiunea de a include în acest volum articolele lor:

- Pierre Dasen („Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale” și „Adolescența și societate: două perspective interculturale”);
- Christiane Perregaux („Pentru o abordare interculturală în educație”);
- Micheline Rey („De la logica «mono» la logica de tip «inter». Piste pentru o educație interculturală și solidară”).

Aceste materiale, inclusiv referințele bibliografice, au apărut inițial în limba franceză.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

EXPERIENȚE, POLITICI, STRATEGII

Selecția textelor și prefață:
Constantin Cucoș

Copyright © 1999 by POLIROM Co S.A. Iași, pentru prezenta traducere
Editura POLIROM
Iași, B-dul Copou nr. 3 P.O. BOX 266, 6600
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:
DASEN, PIERRE

Educația interculturală: experiențe, politici, strategii / Pierre Dasen,
Christiane Perregaux, Micheline Rey; trad.: Mariana Momanu,
Ana Maria Bliuc, Ana Sandovici – Iași: Polirom, 1999
208 p.; 24 cm – (Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici)

ISBN: 973-683-223-6

- I. Perregaux, Christiane
- II. Rey, Micheline
- III. Momanu, Mariana (trad.)
- IV. Bliuc, Ana Maria (trad.)
- V. Sandovici, Ana (trad.)

CIP: 371;008

Printed in ROMANIA

POLIROM
1999

CUPRINS

Lista autorilor	9
Prefată (Constantin Cucoș)	13
CAPITOLUL I	
FUNDAMENTELE ȘTIINȚIFICE ALE UNEI PEDAGOGII INTERCULTURALE	21
A. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale	21
Psihologia	22
<i>Psihologia socială</i>	22
<i>Psihologia interculturală</i>	24
Antropologia	26
Sociologia	28
Comunicarea interculturală	31
Alte discipline	32
B. Contribuții ale psihologiei interculturale la formarea cadrelor didactice pentru o educație interculturală	33
Studii interculturale : două orientări complementare	34
Psihologia interculturală	34
<i>Modelul eco-cultural</i>	36
<i>Nișa de dezvoltare</i>	37
Educația interculturală	38
Pertinența psihologiei interculturale pentru formarea cadrelor didactice	39
<i>Enculturarea științelor umane</i>	40
<i>Implicații pedagogice</i>	41
Note	42
Bibliografie	46

**CAPITOLUL II
ADOLESCENȚĂ ȘI SOCIETATE:
DOUĂ PERSPECTIVE INTERCULTURALE**

A. Reprezentări sociale ale adolescenței: o perspectivă interculturală	55
Psihologia dezvoltării	55
Urgan în mărire Sudului: controversa Mead/Freeman	57
Studii holoculturale și sociologice	58
Studii de caz etnografice: schimbarea socială	59
Factori de stres și adaptare	62
Factori de stres și adaptare	66
B. Adolescență, violență, societate: perspective interculturale	69
Demersul „hologeistic”	70
Cercetări etnologice, psihologice și de științele educației	72
Socializarea pentru violență în societățile occidentale	74
Note	76
Bibliografie	78

**CAPITOLUL III
PENTRU O ABORDARE INTERCULTURALĂ ÎN EDUCAȚIE**

Câteva definiții ale culturii	83
Culturi și stereotipuri	85
Culturi în contact	87
Efectele contactelor culturale	89
Relativismul cultural	90
Colectivism și individualism	93
Culturi și migrații	95
Enculturația și variațiile culturale	97
Procesul de aculturație	97
Aculturația și relațiile etnice	101
Procesul de adaptare și tipuri de aculturație	101
(Re)definiri identitare	105
O abordare interculturală	108
De la etnocentrism la alteritate	112
Abordarea interculturală în pedagogie și psihologie	115
Bibliografie	119
Bibliografie	124

**CAPITOLUL IV
DE LA LOGICA „MONO” LA LOGICA DE TIP „INTER”.
PISTE PENTRU O EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ
ȘI SOLIDARĂ**

Introducere	129
A. Modificări intervenite la nivel planetar	130
B. Pentru o educație interculturală: principii conceptuale și terminologice	145
C. Strategii și perspective de acțiune: o responsabilitate împărțită	165
D. Dimensiunile educației interculturale	180
Dimensiunea „cunoștințelor” într-o educație interculturală și conținuturile învățământului	180
Dimensiunea „experienței”	185
E. Metodologii și mijloace	187
F. Formarea interculturală a persoanelor implicate în procesul educațional	194
Concluzii	197
Bibliografie	198