

Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle¹

PIERRE R. DASEN

Ma contribution à une analyse conceptuelle critique de l'éducation interculturelle² va prendre la forme d'une revue critique des bases conceptuelles que peuvent fournir différentes disciplines en sciences humaines et sociales à une éducation interculturelle, ainsi que d'une discussion sur quelques choix épistémologiques et méthodologiques. De nombreux auteurs ont relevé le besoin d'enraciner les pratiques de l'éducation interculturelle dans un fondement théorique, basé sur de la recherche empirique, et ils déplorent le peu de liens entre pratiques et théories. Par exemple, Batelaan & Gundara (1991, p. 27) citent les conclusions d'un rapport de l'OCDE: «La plupart des programmes d'éducation multiculturelle ne sont pas étayés par une base théorique solide et claire» (CERI,

1 Je remercie les collaborateurs qui ont bien voulu me donner leur avis sur une première version de ce texte, en particulier Abdeljalil Akkar, Marie-Claire Caloz-Tschopp, Filippo et Florence Cattafi-Maurer, Christiane Perreux, et Marie-Noëlle Schurmans. Je remercie également W. Huimacher et H.-J. Hoffmann-Nowotny d'être entrés dans le dialogue au sujet de ma façon de voir leurs travaux respectifs.

2 J'ai utilisé le terme «pédagogie» dans le titre pour indiquer que mêmes les pratiques pédagogiques, la façon même d'enseigner, ne sont pas indépendantes de théories qui relèvent des sciences humaines et sociales. Par pédagogie interculturelle, j'entends une pédagogie qui s'adresse à l'ensemble des élèves pour favoriser l'interaction solidaire dans le respect de la diversité culturelle, et non seulement l'accueil d'élèves migrants (ou «Ausländerpädagogik», comme on dit en allemand). Ceci dit, ma réflexion porte, de façon plus large, sur l'éducation interculturelle et ses différents aspects, donc aussi bien les structures des systèmes de formation que le contenu des programmes, les attitudes des enseignants (ou le «curriculum caché»), l'orientation des élèves et leur prise en charge par des services spécialisés, l'éducation non-formelle, etc. On trouvera une même définition large de l'éducation, et de nombreux renseignements complémentaires, dans le rapport prospectif de Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993).

Multikultur und Bildung in Europa Multiculture et éducation en Europa

herausgegeben von / sous la direction de
Cristina Allemann-Ghionda



1994

PETER LANG

Bern · Berlin · Frankfurt a.M. · New York · Paris · Wien

1989, p. 71). Abdallah-Preteceille (1986, p. 39) écrit: «cet enrancement dans la praxis doit être soutenu par une réflexion théorique structurée sous peine de voir les pratiques s'enliser dans des actions stériles et inopérantes».

Des discussions théoriques de l'éducation interculturelle et de la formation des enseignants dans ce domaine ne manquent pas, même en ne considérant que les textes en français (Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp, 1993; Abdallah-Preteceille, 1986; Dasen et al., 1991; Dinello, 1977; Dinello & Perret-Clermont, 1987; Hannoun, 1987; Kurmann, 1987; Muñoz Sedano, 1989; Ouellet, 1991; Ouellette, 1991; Rey, 1986; UNESCO, 1992). Ces discussions ne sont pas qu'une glorification aveugle de la pédagogie interculturelle, mais comprennent des critiques et parlent des pièges à éviter. Par exemple, on a beaucoup critiqué la «pédagogie couscous», qui contribue aux stéréotypes et à la marginalisation, ou de façon générale les pédagogies axées sur les seules différences, ou encore la marginalité des pratiques interculturelles dans les programmes scolaires (Cattafi-Maurer & Cattafi, 1991a). Ce n'est pas cette réflexion que je veux aborder ici, car d'autres le feront mieux que moi. Pour éviter toute redondance, je laisserai donc de côté les travaux qui portent spécifiquement sur la pédagogie interculturelle, puisque une grande partie d'entre eux auront été recensés dans les dossiers préparés en marge de ce colloque, ainsi que la plupart des travaux de collègues suisses, qui ont l'occasion de présenter eux-mêmes leurs points de vue. J'aimerais signaler à ce propos la parution prochaine en français et en allemand d'un ouvrage préparé dans le cadre du Comité de recherche «Éducation interculturelle» de la SSRE, sous le titre «Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Être migrant II», qui présente un bon panorama des recherches et pratiques en Suisse (Poglia, Perret-Clermont, Gretler, & Dasen, sous presse).

La question que je désire poser est la suivante: Quels sont donc, dans les différentes sciences sociales et humaines, certains des fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle? Je n'évoquerai que ce qui me semble essentiel, en faisant un choix personnel, selon mes propres intérêts et connaissances. Cette revue de question ne prétend donc aucunement être exhaustive.

1. Psychologie

Il y a, bien entendu, de nombreuses psychologies, mais de façon générale le choix épistémologique de la psychologie est de considérer l'individu en lui-même, indépendamment de son contexte. Les contextes (et en particulier les contextes culturels), non seulement ne sont pas objet d'étude, mais sont considérés comme une interférence gênante, qu'il s'agit d'éliminer ou de contrôler en laboratoire. J'ai eu maintes fois l'occasion de relever à quel point la psychologie générale était ethnocentrique (p.ex. Dasen, 1983, 1993). De ce fait, la psychologie générale ne me semble pas fournir, en soi, des bases scientifiques pertinentes pour une pédagogie interculturelle.

Mais on ne saurait rejeter l'ensemble de la psychologie, car il y a des exceptions³, et j'en aborderai maintenant quelques-unes.

1.1. La psychologie sociale

Si une grande partie de la psychologie sociale expérimentale est basée sur de la recherche hors contexte qui néglige les aspects culturels (Jahoda, 1988), il y a néanmoins toute une partie de la psychologie sociale qui fournit des apports essentiels pour notre thème. Je pense en particulier à l'étude des *attitudes*, *valeurs* et *stéréotypes*, et aux représentations sociales en tant qu'organisatrices des évaluations, jugements et comportements, ou de façon plus générale, des relations intergroupes. Il y a là une longue tradition de recherche, les travaux les plus connus étant peut-être ceux de Tajfel (1981, 1982), mais sans oublier les ap-

3 Pour une prise en compte explicite des contextes en psychologie sociale, il y a, bien entendu, les excellents travaux de A.-N. Perret-Clermont et M. Gossen à Neuchâtel, et M.-L. Schubauer-Leoni à Genève. Il y a aussi tout le groupe d'études «socio-culturelles» prenant comme inspiration l'école socio-historique soviétique et en particulier la théorie de Vygotsky; ce groupe publie la revue *Infancia y Aprendizaje*, et a tenu un premier congrès à Madrid en 1992. Les préoccupations sont essentiellement communes avec la psychologie interculturelle que je décris plus loin, même s'il y a pour le moment peu de contact entre les deux réseaux.

ports francophones et même suisses (p.ex. Deschamps, Dorai et al., 1991; Doise, Deschamps & Mugny, 1991).

Il n'est pas possible de faire ici un résumé de ce domaine⁴, mais sa pertinence par rapport à la pédagogie interculturelle me semble aller de soi. Je ne mentionnerai donc qu'une seule piste de réflexion, parce que elle est contraire à l'intuition courante: Il s'agit du rôle positif que peuvent jouer les stéréotypes. En effet, une telle catégorisation est un instrument psychologique utile pour gérer les interactions entre groupes dans une société multiculturelle, en particulier pour maintenir des identités distinctes dans une société multiculturelle qui prône l'intégration plutôt que l'assimilation⁵. Des recherches ont montré que les stéréotypes sont relativement indépendants des jugements de valeurs que sont les attitudes. Ces dernières sont en général plus favorables à d'autres groupes sociaux et culturels si les similitudes perçues prévalent sur les différences; elles augmentent, non pas par n'importe quel contact avec ces groupes, comme on l'a longtemps pensé, mais grâce à l'interaction à *statut social égal* (Katz & Taylor, 1988). On revient donc à la primauté, pour une éducation interculturelle, de l'égalité des chances (Rey, 1993a): une question avant tout politique.

4 On pourra trouver de tels résumés (ainsi que les références aux quelques affirmations qui vont suivre) dans les manuels de psychologie interculturelle de Berry, Poortinga, Segall, & Dasen (1992) et Segall, Dasen, Berry, & Poortinga (1990).

5 J'utilise ces termes dans le sens de Berry (1989): L'assimilation signifie l'abandon de son identité culturelle au profit de celle de la communauté dominante, alors que l'intégration revient au «maintien partiel de l'intégrité culturelle du groupe ethnique parallèlement à une participation de plus en plus marquée des individus au sein de la nouvelle société. Dans cette situation, la personne conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langues, habitudes alimentaires, fêtes, etc.) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société nouvelle» (p. 138). Il y a séparation si l'individu ne cherche pas à établir de relations avec la communauté dominante, ségrégation si c'est le groupe dominant qui empêche l'établissement de ces relations, et marginalisation si le groupe non-dominant a perdu son identité culturelle sans avoir le droit de participer aux institutions et à la vie du groupe dominant à cause de pratiques discriminatoires.

A noter qu'en Suisse, dans les textes officiels mais même dans certains écrits scientifiques, il y a parfois confusion, et le terme «intégration» est souvent employé dans le sens d'assimilation.

Un autre domaine d'étude qui nous touche directement est celui des identités culturelles, qui a donné lieu à de très nombreux travaux particulièrement en France. On pourra consulter, entre autres, les actes des colloques de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC, 1989; Lavallée, Ouellet, & Larose, 1991; Paisant & Poletti, 1987; Retschitzky, Bossel-Lagos, & Dasen, 1989) qui comprennent de nombreuses communications sur ce sujet, ou encore l'excellente thèse de Krewer (1992), qui donne en même temps une analyse conceptuelle et épistémologique de l'ensemble des approches interculturelles. On notera qu'il ne s'agit plus, dans les théories actuelles, de voir l'identité culturelle sous forme d'un concept statique, mais bien de «stratégies identitaires» complexes et dynamiques (Camilleri, 1990a; Malewska-Peyre, 1989; Vásquez, 1989).

Parmi les concepts étudiés par les psychologues sociaux, il y a celui d'*acculturation*. Là encore, je réfère le lecteur à d'autres résumés (p.ex. Berry, 1989) pour ne relever qu'un seul point. La recherche montre que le *stress acculturatif* (un des «problèmes» des migrants dont on parle si souvent) est lié à de très nombreux facteurs, et en particulier aux caractéristiques de la société d'accueil. Il est plus intense s'il y a rejet (ségrégation et marginalisation), mais aussi si la société d'accueil exige l'assimilation plutôt que de permettre l'intégration (Berry & Kim, 1988; Berry, 1989).

1.2. La psychologie interculturelle

Les domaines d'études dont je viens de parler, tout en trouvant leur origine dans la psychologie sociale, forment en fait la majeure partie des recherches de ceux qui s'identifient avec la psychologie «interculturelle» («cross-cultural» en anglais) et qui étudient donc directement l'interaction entre individus et groupes d'origines culturelles différentes. Il y a de nombreux débats sur l'utilisation des termes en français et en anglais, et sur l'importance de la méthode comparative (Cattafi-Maurer & Cattafi, 1991b; Krewer & Dasen, 1993). Sans y entrer directement, j'aimerais relever ici l'évolution épistémologique qu'on peut constater. Au début de la «cross-cultural psychology» (qu'on peut situer, si on

néglige quelques précurseurs, dans les années 60), la recherche était avant tout comparative, et pour des raisons méthodologiques, on essayait de comparer au moins trois groupes ou plus⁶. En opposition à cette approche de type «etic», de nombreux chercheurs se sont mis à favoriser une approche «emic», allant parfois jusqu'à un relativisme culturel absolu qui rejette toute comparaison. L'émergence récente d'une «psychologie culturelle» (Boesch, 1991; Jahoda, 1992; Krewer, 1993; Shweder, 1990) va dans le même sens. Je pense qu'il n'y a en fait pas d'opposition, mais complémentarité, l'approche la plus fructueuse étant celle qui recherche à la fois ce qui est commun (voire universel) et ce qui est différent. Pour cela, la comparaison est parfois indispensable, mais elle doit être effectuée avec certaines précautions méthodologiques⁷.

L'autre tendance, dans l'histoire récente de cette discipline, est le passage des études comparatives à celles qui portent directement sur les groupes ou individus en contact, surtout dans les situations de migrations. Dans la sphère anglophone (et en particulier l'International Association for Cross-Cultural Psychology, IACCP), cette tendance a pris que abouti à un schisme au milieu des années '80, avec la création d'une discipline appelée «ethnic psychology», mais Berry (1985) a argumenté pour la cohabitation et la complémentarité de ces perspectives. Dans le monde francophone, c'est surtout une équipe à Toulouse qui a cherché à définir une discipline autonome. Clanet (1990), par exemple, utilise les substantifs *l'interculturel*, et *l'interculturalisation*, celle-ci étant définie comme «l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ...» (p. 70)⁸. Si je ne

6 Parfois même beaucoup plus, comme dans l'utilisation de la banque de données ethnographiques des Human Relations Area Files (H.R.A.F.) où l'on échantillonne non pas des sujets, mais des sociétés (Segall, 1989).

7 C'est ce que Berry, Poortinga, Segall, & Dasen (1992, p. 257) appellent l'approche «universaliste», par opposition aux deux extrêmes que sont l'approche «absolutiste» et l'approche «relativiste».

8 Clanet préfère ne pas utiliser le concept d'acculturation, qui serait «incontestablement marqué par les idéologies et les conceptions asymétriques des relations entre cultures du début du siècle» (p. 71). Personnellement, je crains beaucoup cette con-

partage pas avec l'équipe toulousaine le désir d'identifier une nouvelle discipline autonome, je trouve leur approche très fructueuse justement à cause de son caractère inter-disciplinaire. Dans une réflexion avant tout épistémologique, Denoux (1985; 1992) retrace le passage d'un référent monoculturel («téléonomie historique»), à travers le biculturel («téléonomie culturelle») vers le pluriculturel («hétéronomie interculturelle»). Comme toute typologie, cette présentation est nécessairement schématique, mais je trouve ces simplifications heuristiquement utiles.

Si l'on veut chercher une ligne directrice unique qui caractérise la psychologie interculturelle, je dirais qu'il s'agit d'établir des liens entre le social et le psychique. C'est l'idée principale sur laquelle est basé le cadre conceptuel «éco-culturel» que nous avons utilisé pour nos manuels de psychologie interculturelle (Berry et al., 1992; Segall et al., 1990). Camilleri (1990b, pp. 9-10) résume fort bien cette «réciprocité des perspectives» entre l'individuel et le social:

Certes le social dépasse le psychique, le collectif transcende l'individuel, mais c'est le psychique, ce sont les individus eux-mêmes qui élaborent ces formations par lesquelles ils «se font dépasser», qu'ils perçoivent comme les transcendant. Si bien qu'il revient légitimement à la psychologie de repérer, décrire et analyser ces *opérations* de constitution par le subjectif de l'au-delà du subjectif. Elle se réapproprie ainsi les réalités – et parmi elles la culture – qui ne viennent plus d'un ailleurs mystérieux, mais dont il faudra étudier la germination et les évolutions chez tout un chacun.

stante fuite en avant vers un nouveau vocabulaire, à défaut de nouveaux concepts, sous des pressions idéologiques plus que scientifiques. Il en va de même du concept de «culture», que certains voudraient bannir du fait qu'il serait parfois utilisé à la place de l'ancien concept de «race» pour justifier l'exclusion. Bien entendu, comme le relève très bien et avec beaucoup d'humour P. Centlivres (1993), on utilise «culture» à toutes les sauces, et il y a la dérive du «tout est culturel». Dans le même sens, il ne faudrait plus utiliser «différences culturelles» (terme récupéré par l'extrême droite), mais toujours parler de «diversité». Ces interdits me font penser au «parler politiquement correct» qui sévit outre-Atlantique. Il me semble qu'il suffit, dans un discours scientifique, de définir les termes opérationnellement, et de préciser si on y attache soi-même un jugement de valeurs ou non.

2. Anthropologie

L'anthropologie¹⁰ a souvent été critiquée dans les milieux qui s'occupent de pédagogie interculturelle (p.ex. Abdallah-Preteceille, 1986): le «culturalisme» présenterait les cultures d'une façon stéréotypée, et l'exotisme ne ferait que renforcer l'exclusion. Vrai, mais seulement si on se réfère à une ethnographie poussièreuse, liée en grande partie à la domination coloniale. L'anthropologie culturelle aussi a évolué, a changé son regard, s'est remise en cause. Elle s'est intéressée, avant la psychologie interculturelle, aux phénomènes de changement social et d'acculturation¹¹. Son rejet me semble donc tout à fait infondé, et j'en veux pour preuve la pertinence pour l'éducation démontrée dans des manuels tels que ceux de Erny (1981) et de Camilleri (1986).

Il y a également eu un changement de terrain: «la vue portée au près»¹² semble être la nouvelle devise. L'anthropologie est devenue urbaine, elle s'intéresse aux minorités, aux migrants, en gardant de son origine la méthodologie qualitative, la «description épaisse» (Geertz, 1973). En Suisse, c'est bien une étude de la Société Suisse d'Ethnographie qui a, en premier, signalé le besoin de créer un Forum de recherches sur les migrations (Knecht, 1992)¹³. Dans un tel cadre interdisciplinaire, l'ethnologie peut apporter une compréhension en profondeur des causes des migrations, et de la «vision du monde» des migrants qui viennent chez nous. La migration a changé, elle est devenue plus internationale, même intercontinentale; les migrants ont donc, par rapport au pays d'accueil, une «distance culturelle» plus grande, ce qui augmente les risques d'incompréhension et de rejet. Il faudrait donc que la population d'accueil (y compris et surtout les en-

10 Je pense ici à l'ensemble de la discipline, comprenant l'anthropologie culturelle et sociale, l'ethnologie, etc.; la place manque pour établir des distinctions plus fines.

11 La meilleure analyse du concept d'acculturation que j'ai rencontrée ces derniers temps était un exposé de H.-R. Wicker (1992), un ethnologue de l'Université de Berne.

12 Cf. «La vue portée au loim» de Schutte-Tenckhoff (1985)

13 On se souviendra aussi de l'excellente exposition «Menschen in Bewegung» au Musée d'ethnologie de Bâle (Baer & Hammacher, 1990).

J'ai eu l'occasion d'exposer ailleurs comment la psychologie interculturelle me semble pertinente pour la formation des enseignants à une éducation interculturelle (Dasen, 1991, 1992). J'y définis la psychologie interculturelle comme l'étude de l'influence de la culture sur le comportement humain; il s'agit donc d'une psychologie qui étudie l'individu dans son contexte. En psychologie du développement, par exemple (Bril & Lehalle, 1988; Dasen & Jahoda, 1986), une approche interculturelle permettra de dissocier des facteurs qui sont confondus dans une recherche intraculturelle, comme l'âge chronologique et la scolarisation (Nerlove & Snipper, 1981; Rogoff, 1981). De telles études peuvent être utiles aux enseignants pour se rendre compte que ce qui paraît être un «déficit» face aux normes scolaires est peut-être en réalité une différence socioculturelle – ce qui change la façon dont on appréhende la pédagogie compensatoire.

La psychologie interculturelle n'apporte cependant pas seulement une compréhension globale des liens entre culture et psychisme, ni sur tout une foule de renseignements sur le comportement humain dans des contextes différents; elle permet surtout un «regard en retour» sur notre propre société et ses institutions, sur notre propre enculturation. Il s'agit là, je pense, du premier pas vers la décentration et le dépassement de l'éthnocentrisme.

Cette fonction de miroir, la psychologie interculturelle la partage avec l'anthropologie culturelle. S'il est vrai que la psychologie générale et l'anthropologie culturelle n'ont pas toujours fait bon ménage⁹, cette dernière est une base indispensable pour la psychologie interculturelle, surtout dans l'approche «emic» ou psychologie culturelle, mais également pour les études comparatives qui ne peuvent pas être valablement faites sans une connaissance approfondie des cultures mises en jeu. De façon générale, la psychologie interculturelle est nécessairement interdisciplinaire, puisqu'elle cherche à établir des liens entre des variables au niveau de l'individu et d'autres au niveau de la société.

9 Cf. Jahoda, 1989. Mais il y a bien entendu des exceptions, comme Wassmann & Dasen (1993) essayent de le démontrer par rapport aux études de la cognition.

seignants) puisse acquérir cette perspective ethnologique, qui consiste à accepter toutes les cultures comme qualitativement égales¹⁴.

L'ethnologie permet aussi de voir les migrations dans un cadre plus large que la lorgnette purement européenne, par exemple les importants mouvements de population à l'intérieur des autres continents (cf. p.ex. Marshall, 1983).

Mais la pertinence de l'anthropologie culturelle pour l'éducation interculturelle n'est pas restreinte à l'étude des migrations. Une partie de mon enseignement en «anthropologie de l'éducation» porte sur la transmission culturelle: comment une société perpétue-t-elle sa culture à travers les générations? Cela m'amène à aborder des concepts comme l'enculturation et la socialisation, et à définir l'éducation de façon beaucoup plus large que la seule scolarisation. Quels sont les principes pédagogiques, et les processus d'apprentissage, dans l'éducation informelle? Quelles sont les différentes «ethnothéories parentales» qui régissent les pratiques éducatives? Quelle pertinence (même pour l'éducation formelle) peuvent avoir les savoirs informels, «traditionnels», ceux qui ont été décrits par la «modernité»? Il s'agit là de tout un champ d'études qui ne porte pas directement sur les migrations, ni sur l'éducation interculturelle, mais qui me semble pourtant pertinent, ne serait-ce que pour attirer l'attention des enseignants sur la diversité possible des formes d'apprentissage et d'enseignement.

Cette décentration devrait permettre de voir nos propres institutions éducatives avec un certain recul. On peut ainsi faire l'étude ethnographique des systèmes de formation. Cette sous-discipline de l'anthropologie culturelle, peu développée chez nous, est institutionnalisée dans le cadre de l'A.A.A. (American Anthropological Association) par le «Council on Anthropology and Education» qui publie la revue *Anthropology & Education Quarterly*. Harrington (1982) en a résumé les principales lignes de recherche.

Un autre courant de recherche qui est resté avant tout américain est

14 Cela soulève la question du relativisme culturel, notion très débattue ces derniers temps (cf. p.ex. Camilleri, 1993). Le respect, la tolérance, l'absence de jugement de valeur, n'empêchent pas la nécessité de s'accorder, dans une société multiculturelle, sur une base de valeurs et de règles communes.

celui de la «psychological anthropology», avec la revue *Ethos*. Il s'agit de la version actuelle du mouvement «culture et personnalité», avec une forte inspiration psychanalytique. Dans le même sens, et plus près de chez nous, il faudrait mentionner l'important mouvement francophone en ethno-psychanalyse et ethno-psychiatrie (Laplantine, 1988), avec entre autres la *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*. Là encore, les études peuvent porter sur l'ailleurs (p.ex. de Rosny, 1992; Pradelles de Latour, 1991) ou sur l'ici (Leman & Gailly, 1991; Nathan, 1988; Yahyaoui, 1988), en particulier sur la façon de tenir compte de la diversité culturelle dans les consultations et traitements psychologiques et psychiatriques.

N'étant pas spécialiste de ce domaine, je me garderai de tirer des conclusions sur ses apports pour l'éducation interculturelle; on pourra trouver des réflexions à ce sujet dans l'ouvrage édité récemment par M. Rey (1993b). L'éducation interculturelle n'étant pas seulement une forme de pédagogie mais aussi la façon de tenir compte de la diversité culturelle de l'ensemble du système scolaire, le développement d'une psychologie scolaire appropriée en est une dimension importante.

3. Sociologie¹⁵

Une réflexion macro-sociale, en particulier sur l'importance du contexte socio-économique, et des conflits sociaux, est apportée par la sociolo-

15 Changement de style pour ce chapitre! Devant l'ampleur du domaine et les nombreux courants qui seraient pertinents, sans parler de mon incompetence, je choisis de ne pas chercher à fournir un résumé, mais de lancer un débat par rapport à deux études particulières.

Parmi les nombreux travaux sociologiques très pertinents, j'aimerais relever en particulier l'étude du raisonnement qui est à la base de l'ethnocentrisme et du racisme dit «ordinaire», le «raisonnement quotidien» tel que l'étudie U. Windisch (1987; 1990), ou encore la recherche de Bolzman (1992) sur les raisons de départ des exilés. Bolzman montre à quel point la politique d'asile suisse a deux poids et deux mesures, selon que le motif de fuite est «idéologique et interprétable en termes d'enjeux politiques propres aux sociétés européennes» (p. 691) ou en revanche est lié à des «conflits interethniques qui, de plus, ont lieu dans des régions lointaines» (p. 690).

gie. Il s'agit souvent d'une dimension négligée en éducation interculturelle, dont les adeptes ont tendance à croire que les problèmes de xénophobie et de racisme peuvent se résoudre par la pédagogie, sans changement structurel dans la société. C'est ce qui explique, sans doute, une réticence envers l'éducation interculturelle chez certains sociologues, réticence que je vais essayer d'illustrer par deux études particulières.

Une étude de W. Hutmacher (1987; sous presse) porte sur 18'300 élèves des écoles genevoises, dont environ un tiers est de nationalité suisse. En choisissant comme indicateur le retard scolaire en 6ème primaire (redoublage), l'auteur constate un retard plus important pour les enfants étrangers (18% pour les élèves de nationalité italienne, espagnole et portugaise, 12% pour les autres nationalités) que pour les suisses (9%). Mais si l'on tient compte du niveau socio-économique, on constate que les élèves suisses issus d'une famille de manoeuvres ou d'ouvriers spécialisés présentent également un retard important (18%). Conclusion: «La fréquence du retard scolaire varie bien plus fortement selon l'origine sociale des élèves que selon leur origine nationale» (sous presse, p. 149).

L'intérêt de cette étude est d'attirer l'attention des enseignants et des responsables politiques sur le fait que la démocratisation des études, pourtant importante à Genève, n'a pas réussi à éliminer toutes les discriminations. L'origine sociale reste une variable importante et souvent méconnue. Mais il faut, à mon avis, se garder de sur-interpréter ce résultat, et en conclure que l'expérience de migration n'a aucune importance. Dans l'échantillon étudié, seulement 6% des élèves avaient immigré eux-mêmes, les autres étrangers étant en fait nés à Genève. Dans la plupart des autres pays du monde, où la naturalisation est plus facile qu'en Suisse¹⁶, une grande partie de ces élèves n'aurait pas eu un passeport étranger. Il n'est donc pas tellement étonnant que la variable «passeport» ne soit pas significative, la nationalité étant elle-même, en quelque sorte, un artefact.

Parmi les primo-arrivants, Hutmacher constate que «la fréquence du retard scolaire est, grosso modo, d'autant plus élevée que l'enfant était

16 Ou plus désirable car ne signifiant pas une exclusion de l'Europe communautaire.

plus âgé au moment d'immigrer à Genève. (...) L'arrivée en cours de scolarité infantine (entre 4 et 7 ans) multiplie à peu près par deux la probabilité d'être en retard en sixième primaire. Une immigration plus tardive encore la multiplie environ par trois» (p. 151).

L'expérience de la migration a donc également son importance; le facteur socio-économique n'exclut pas le facteur culturel, mais il y a cumulé: «Les difficultés liées à la migration et à l'adaptation à un nouvel environnement apparaissent donc comme amplifiées par l'origine sociale» (p. 152). En fait, comme le relève Berry (1989) et Camilleri (1992), il y a interaction entre des facteurs multiples, qui interviennent diversement selon les sous-groupes ou même les individus: condition migrante des parents, conditions économiques, traits spécifiques de la culture d'origine et conflits entre celle-ci et la société de résidence, avatars relationnels, etc.

Quand Hutmacher affirme, à la suite de ces résultats, que «l'école genevoise n'apparaît ni raciste ni xénophobe» (p. 158), je ne lui donne pas tort, car ces termes sont très forts, mais je crains qu'une telle position n'amène le système scolaire à s'endormir sur ses lauriers, à se considérer comme répondant parfaitement aux exigences d'une société multiculturelle¹⁷. Ce qu'il faut en conclure, au contraire, est que l'école a encore un gros effort à faire pour admettre la diversité en son sein. Comme le dit l'auteur (p. 166): «Ce que l'école a commencé à apprendre en matière de reconnaissance de différences culturelles, en accueillant mieux les élèves étrangers, pourrait se transposer vers ce qu'elle ne sait pas (encore) faire, à tous les enfants des classes populaires». La question principale à étudier reste donc bien la suivante: Comment l'école transforme-t-elle des différences en inégalités?

Une autre étude qui pourrait être interprétée comme hostile à une éducation interculturelle, ou encore comme une justification théorique de la politique des trois cercles (Conseil fédéral, 1991, p. 12), c.à.d. une politique d'exclusion, est celle de Hoffmann-Nowotny (1992) intitulée

17 Dans une période de coupures budgétaires, on peut même craindre qu'une mauvaise lecture de ces données n'amène, malgré le *caveat* de l'auteur lui-même (p. 165), la suppression des mesures d'appui. Bien entendu, le chercheur ne peut être tenu responsable des vulgarisations erronées!

«Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften». D'après cet auteur, aucun des pays européens ne veut être un pays d'immigration, d'où la mise en place inévitable de politiques d'immigration et d'asile restrictives. Mais les migrants arrivent tout de même, ce qui risque de mener à une société multiculturelle¹⁸. Pour l'auteur, cela représente de graves risques: formation de minorités non-assimilables, ségrégation structurale et établissement de ghettos, sous-prolétariat sur des critères ethniques. Contrairement aux immigrations dans le passé, les nouvelles migrations ne feraient, selon lui, aucune contribution innovatrice. Au contraire, les immigrants du Tiers Monde viennent «avec des cultures non-compatibles¹⁹» (p. 26).

Il est intéressant de lire en parallèle un travail venant d'un autre contexte géographique et politique (le Canada), et d'une autre discipline (la psychologie sociale interculturelle), qui porte à peu près le même titre, «Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme» (Berry, 1991), mais qui arrive à une conclusion tout à fait opposée. Sur la base de nombreuses études empiriques, en particulier des sondages à l'échelle nationale, Berry conclut: «Au total, les avantages du multicult-

18 Pour Hoffmann-Nowotny (1992, p. 12), «une société est dite «multiculturelle» quand des sous-groupes de la population forment des ensembles sociaux isolables, qui fournissent, dans la construction symbolique de la réalité, des interprétations tirées de leur propre *réervoir de connaissances*». Il y a donc *ségrégation culturelle* entre les groupes d'immigrants et la société d'accueil, et des inégalités structurales. Quant au «multiculturalisme», il s'agit d'une idéologie politique qui cherche à faire de cette société multiculturelle un atout. Mais pour Hoffmann-Nowotny, le multiculturalisme est une «utopie, celle d'une société multiculturelle tolérante et sans discriminations» (p. 27), «dans un Etat qui fait activement tout (en particulier par des mesures comme l'encouragement d'une «éducation biculturelle» ou la création d'écoles coraniques, etc.) pour permettre le maintien de cultures ethniquement allogènes» (p. 16-17). Il s'agit, dit-il en citant une expertise gouvernementale allemande, d'un «essai gauchiste pour recouvrir une hégémonie intellectuelle» (p. 18). Hoffmann-Nowotny parle encore d'«idéologie romantique» (p. 19), d'«optimisme anthropologique» (p. 17) ou de «voile idéologique» (p. 39).

19 Ce concept étonnant n'est pas clairement défini, mais si on lit entre les lignes, il semble se référer en particulier à une opposition entre christianisme et islam. Si la notion de «distance culturelle» est déjà difficile à définir, mais peut relever éventuellement de critères opérationnels non-évaluatifs, la «non-compatibilité» relève nécessairement de jugements de valeurs.

turalisme semblent être, à l'heure actuelle, largement supérieurs à ses coûts» (p. 38). C'est bien, dit-il, parce que l'Etat prend des mesures explicites d'application de cette politique, en particulier une lutte concertée contre l'intolérance et le racisme²⁰. «Le gouvernement appuie de tout son poids la préservation, la valorisation et la diffusion des cultures ancestrales, et il est fermement résolu à favoriser la participation entière, en toute équité, de tous les groupes raciaux et ethnoculturels à la vie de la société canadienne» (p. 42).

C'est là, je pense, la clé de la contradiction: pour Berry, la société multiculturelle ne procède pas par *ségrégation* mais par *intégration*. La politique canadienne a d'ailleurs été réorientée, nous rapporte Berry, «dans le sens de la promotion des contacts et de la participation au détriment de la préservation des groupes» (p. 38). Il ne s'agit donc pas de promouvoir une société multiculturelle où les groupes restent isolés, dans une sorte de système d'apartheid, mais bien des objectifs suivants: «*apporter un sentiment de sécurité culturelle à tous ceux qui souhaitent maintenir un certain degré de spécificité culturelle et, simultanément, donner à tous une chance équitable de participer à la vie économique et politique du pays*» (p. 38, en italique dans le texte).

Les deux auteurs prônent donc la même politique structurelle, qui fournirait «les mêmes chances de participation aux biens et valeurs des pays d'accueil pour tous ses membres» (Hoffmann-Nowotny, 1992, p. 88), mais ils diffèrent sur le choix du processus d'acculturation. Hoffmann-Nowotny estime que l'assimilation est la seule solution, alors que pour Berry, «la seule solution de rechange possible au multiculturalisme, l'assimilation, n'a réussi nulle part au monde et elle susciterait,

20 «Optimisme anthropologique» que tout cela? Berry signale bien que tout n'est pas rose au Canada. Les résultats des enquêtes montrent une «acceptation moindre» (p. 40) des groupes d'origine non européenne (Amérindiens, Canadiens d'origine antillaise, sud-asiatique ou chinoise): «Les résultats présentés précédemment montrent clairement qu'au Canada ce sont les personnes d'origine non européenne qui font l'objet des appréciations les plus négatives, ont le moins de prestige et souffrent le plus de discrimination» (p. 36). Optimisme tout court, peut-être, car Berry y voit une bonne raison pour «la mise en oeuvre de programmes destinés à diminuer la discrimination ouverte qui se manifeste actuellement au Canada» (p. 36).

selon toute vraisemblance, une forte résistance si jamais on tentait de l'appliquer au Canada (et elle aboutirait à des conflits sociaux d'une ampleur jusqu'ici inconnue)» (p. 38).

On peut s'étonner que deux études «scientifiques» puissent arriver à des conclusions aussi opposées. Bien entendu, les contextes politiques des deux études sont très différents. La Suisse et l'Allemagne ne sont pas le Canada, ne se déclarent pas des pays d'immigration, n'ont pas une politique officielle de multiculturalisme. Tant que la législation Suisse continuera à créer des disparités sociales et à officialiser les discriminations, on peut effectivement craindre que la société multiculturelle ne présente des risques. Par une réelle politique de multiculturalisme, la société multiculturelle doit devenir, en fait, interculturelle.

5. Communication inter-culturelle

On considère généralement que la pédagogie interculturelle intéresse surtout l'école. Dans leur étude prospective, Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) font remarquer avec raison que le domaine d'application d'une éducation interculturelle est bien plus large, pour toucher en particulier la formation des différents agents concernés par les migrations et l'asile, voire les médias ou l'opinion publique en général.

Dans le même ordre d'idées, j'aimerais mentionner ici un autre domaine qui se développe un peu à l'écart de la pédagogie interculturelle, et pour lequel il existe le même besoin de raffermir des références théoriques: c'est celui de la communication inter-culturelle, qui comporte une importante littérature (Asante, Newmark & Blake, 1979; Brislin, Cushner, Cherrie, & Yong, 1988; Carbaugh, 1990; Gudykunst, 1983; Gudykunst, 1991; Gudykunst & Kim, 1984; Gudykunst & Ting-Toomey, 1988; Kim, 1986; Ladmiral & Lipiansky, 1991; Poyatos, 1988; Sarbaugh, 1988) et une association, le SIETAR (Société pour l'Education, la Formation et la Recherche Interculturelles) qui publie la revue *International Journal of Intercultural Relations*, ainsi que *Intercultures* en France.

Les spécialistes de ce domaine étudient souvent des interactions interculturelles assez brèves, qui peuvent aller du tourisme ou séjour

d'études à l'étranger, à la négociation diplomatique ou commerciale, ou encore à la coopération au développement. Comment communiquer dans les situations où les référents culturels ne sont pas les mêmes? Quelle importance a la communication non-verbale? (Argyle, 1988), la proxémie? (Hall, 1971, 1984). Comment se déroule un tel séjour, le «choc culturel», le «choc du retour» (Furnham & Bochner, 1986), et, de façon générale, l'apprentissage des conventions sociales? Toutes ces questions mènent à des programmes de formation (p.ex. Landis & Brislin, 1983) dont une des caractéristiques est, paradoxalement, d'être culturellement très spécifiques. Une règle de première importance, pour une communication interculturelle efficace, est tout d'abord de connaître les conventions de sa propre culture.

6. Autres disciplines

Nous pourrions encore passer en revue de nombreuses autres disciplines, et avant tout les sciences du langage, tout particulièrement la socio-linguistique²¹, ou encore la philosophie, mais aussi la démographie, la géographie humaine, l'histoire, les sciences politiques, les relations internationales, ou les études du développement. Je ne saurais les nommer toutes, ni donner ici une liste de toutes les références pertinentes²². C'est bien cette multi-disciplinarité qui fait à la fois l'intérêt et la difficulté du domaine des approches interculturelles: la création d'un Forum suisse pour l'étude des migrations devrait contribuer à transformer le multi- en inter-

21 On pourra se référer p.ex. à l'excellente thèse de Perregaux (1992) qui contient une bonne revue de la littérature, ou encore à différents chapitres dans Foglia et al. (sous presse).

22 Je citerai seulement, parmi les travaux que j'ai rencontrés ces derniers temps, Caloz-Tschopp (1992), Holenstein (1985a, 1985b) et Widmer (1992) pour la philosophie, Arietaz (1993) pour l'histoire, et Rist, Rahnama, & Esteva (1992) pour une réflexion sur le développement. Pour une bibliographie plus complète, voir en particulier Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) et Berthoud-Aghili, Caloz-Tschopp, & Pérez-Maldonado (1993).

Ce que j'espère avoir démontré, c'est que l'éducation interculturelle ne s'élabore pas dans une vide théorie, que la littérature scientifique n'est que trop abondante. Le groupe de travail de la S.S.R.E., qui est à l'origine de ce colloque, a toujours attaché beaucoup d'importance aux relations entre chercheurs et praticiens. C'est dans cet esprit de collaboration, dans la perspective d'une cohérence entre pratiques et théories, que j'ai essayé de rédiger cette modeste contribution.

Références

- ABDALLAH-PRETCELLE, 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.
- ARLETTAZ, G. (1993). Immigration et réfugiés: Constats et questions de recherche en histoire. In N. BERTHOUD-AGHILLI, M.-C. CALOZ-TSCHOPP, & 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).
- ASANTE, M.K., NEWMARK, E., & BLAKE, C.A. (Eds.). (1979). *Handbook of Intercultural Communication*. Beverly Hills: Sage.
- BAER, G., & HAMMACHER, S. (Eds.). (1990). *Menschen in Bewegung. Reise - Migration - Flucht*. Bâle: Birkhäuser Verlag.
- BATELAN, P., & GUNDARA, J.S. (1991). L'éducation interculturelle: bibliographie choisie. Introduction. *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 65 (No. 260), 18-28.
- BERRY, J.W. (1985). Cultural psychology and ethnic psychology, a comparative analysis. In I. REYES LAGUNES & Y.H. POORTINGA (Eds.), *From a Different Perspective: Studies of Behavior across Cultures* (pp. 3-15). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- BERRY, J.W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. RETSCHITZKI, M. BOSSEL-LAGOS, & P.R. DASEN (Eds.), *La recherche interculturelle, tome 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., & KIM, U. (1988). Acculturation and mental health. In P.R. DASEN, J.W. BERRY, & 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.H., & DASEN, P.R. (Eds.). (1992). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BERTHOUD-AGHILLI, N., & 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-AGHILLI, N., CALOZ-TSCHOPP, M.-C., & 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. *Revue suisse de sociologie*, 3, 675-693.
- BRIL, B., & LEHALLE, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: P.U.F.
- BRISLIN, R.W., CUSHNER, K., CHERRIE, C., & 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. In Commission Nationale Suisse de l'UNESCO (Ed.), *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école?* Jongny/Vevey, 12/13 nov., 1992.
- 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. In *Stratégies identitaires*. Paris: P. U. F. (a)
- CAMILLERI, C. (1990). Préface. In 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. *Intercultures* (18), 11-25.
- CAMILLERI, C. (1993). Le relativisme, du culturel à l'interculturel. In F. TANON & 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., & 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., & CATTAFI, F. (1991). Vers une clarification du terme «interculturel». In P.R. DASEN et al., *Vers une école interculturelle* (pp. 11-44). Genève: FPSE (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61). (b)
- CENTILVRES, P. (1993). Culture, cultures: le carcan et le décor. *Journal de Genève*, 22 fév., 1993.
- CERI (1989). *One School, many Cultures*. Paris: OECD.
- CLANET, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Conseil fédéral (1991). *Rapport du Conseil fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* (No. 91.036).

- DASEN, P.R. (1983). Apports de la psychologie à la compréhension interethnique. In G. BAER & P. CENTLIVRES (Eds.), *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 47-66). Fribourg: Editions universitaires.
- DASEN, P.R. (1991). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. LAVALLÉE, F. OUELLET, & F. LAROSE (Eds.), *Identité, culture et changement social* (pp. 220-231). Paris: L'Harmattan.
- DASEN, P.R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In J. LYNCH, C. MODGIL, & S. MODGIL (Eds.), *Cultural Diversity and the Schools. Vol. 2. Pre-judice, Polemic or Progress?* (pp. 191-204). London: Falmer Press.
- DASEN, P.R. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In 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., & 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., & JAHODA, G. (1986). Cross-cultural human development. Special issue. *International Journal of Behavioural Development*, 9 (4).
- DE ROSNY, E. (1992). *L'Afrique des guérisseurs*. Paris: Karthala.
- DENOUX, P. (1985). La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle. In 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. *Intercultures*, 12.
- DINELLO, R. (1977). *La formation en situation de transculturel*. Bruxelles: A. De Boeck.
- DINELLO, R., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (Eds.). (1987). *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset, FR: Del Val.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.-C., & MUGNY, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale* (2ème édition). Paris: A. Colin.
- ERNY, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: P. U. F.
- FURNHAM, A., & BOCHNER, S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- 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., & KIM, Y.Y. (1984). *Methods for Intercultural Communication Research*. London: Sage.
- GUDYKUNST, W.B., & TING-TOOMEY, S. (1988). *Culture and Intergroup 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: Editions ESF.
- HARRINGTON, C. (1982). Anthropology and education: Issues from the issues. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 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. In CERU/OCDE (Eds.), *Les enfants de migrants à l'école*. Paris: OCDE.
- HUTMACHER, W. (Sans presse). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés? In E. POGLIA, A.-N. PERRET-CLERMONT, A. GRETLER, & P.R. DASEN (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Être migrant II*. Berne: Lang.
- JAHODA, G. (1988). J'accuse. In M.H. BOND (Ed.), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology* (pp. 86-95). Newbury Park CA: Sage.
- JAHODA, G. (1989). *Psychologie & anthropologie*. Paris: Armand Colin. (Titre original: *Psychology and Anthropology: A Psychological Perspective*. London: Academic Press, 1982).
- JAHODA, G. (1992). *Crossroads between Culture and Mind*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- KATZ, D., & TAYLOR, D.A. (1988). *Eliminating Racism: Profiles in Controversy*. New York: Plenum Press.
- KIM, Y.Y. (Ed.). (1986). *Interethnic 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. In: F. TANON & G. VERMES (Eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 79-90). Paris: L'Harmattan.
- KREWER, B. (1992). *Kulturelle Identität und menschliche Selbstforschung. Die Rolle von Kultur in der positiven und reflexiven Bestimmung des Menschseins*. Saarbrücken: Breitenbach.
- KREWER, B. & P.R. (1993). La relation psychisme-culture: Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. TANON & G. VERMES (Eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61). Paris: L'Harmattan.

RETSCHITZKY, J., BOSSEL-LAGOS, M., & DASEN, P.R. (Eds.). (1989). *La recherche inter-culturelle*. (2 tomes) Paris: L'Harmattan.

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. *Education et Recherche*, 15, 99-118 (a).

REY, M. (Ed.). (1993). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris: L'Harmattan. (b)

RIST, G., RAHNEA, M., & ESTEVA, G. (1992). *Le Nord perdu. Repères pour l'après-développement*. Lausanne: Editions d'en bas.

ROGOFF, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. In H. TRIANDIS & A. HERON (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. (pp. 233-294) Boston: Allyn & 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: Editions d'en bas.

SEGALL, M. (1989). Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle. In J. RETSCHITZKY, M. BOSSEL-LAGOS, & P.R. DASEN (Eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 271-279). Paris: L'Harmattan.

SEGALL, M.H., DASEN, P.R., BERRY, J.W., & POORTINGA, Y.H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

SHWEDER, R.A. (1990). Cultural psychology - what is it? In J.W. STIGLER, R.A. SHWEDER, & G. HERDT (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.

TAJFEL, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAJFEL, H. (1982). Social psychology and intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

UNESCO, C. (Ed.). (1992). *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école?* Berne: Commission Nationale Suisse de l'UNESCO.

VASQUEZ, A. (1989). Discussions autour du concept d'identité culturelle. In ARIC (Eds.), *Socialisations et cultures* (pp. 295-304). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

WASSMANN, J., & DASEN, P.R. (Eds.). (1993). *Alltagswissen / Les savoirs quotidiens / Everyday Cognition*. Fribourg: Editions Universitaires.

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'Age de l'Homme.

KURMANN, W. (Ed.). (1987). *L'enseignement interculturel. De la théorie à la pratique*. Berne: CDIP.

LADMIRAL, J.-P., & LIPIANSKY, E.M. (1991). *La communication interculturelle*. Paris: Colin.

LANDIS, D., & BRISLIN, R.W. (Eds.). (1983). *Handbook of Intercultural Training*. New York: Pergamon.

LAPLANTINE, F. (1988). *L'ethnopsychiatrie*. Paris: P.U.F. (Que sais-je?).

LAVALLEE, M., OUELLET, F., & LAROSE, F. (Eds.). (1991). *Identité, culture et changement social*. Paris: L'Harmattan.

LEMAN, J., & 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. In 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, 1-8.

MUÑOZ SEDANO, A. (1989). L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école au vingtième siècle. In *Les Cahiers du CERESI. No. thématique: «La formation en situation interculturelle»* (pp. 111-131). Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail.

NATHAN, T. (1988). *Le sperme du diable. Éléments d'ethnopsychiatrie*. Paris: P.U.F.

NERLOVE, S.B., & SNIPPER, A.S. (1981). Cognitive consequences of cultural opportunity. In R. MUNROE, R. MUNROE & B. WHITING (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development* (pp. 423-474). New York: Garland STPM.

OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

OUELLETTE, M. (1991). *Former les adultes en milieu pluriethnique*. Laval, Québec: Beauchemin Irée.

PAISANT, C., & POLETTI, M.-L. (Eds.). (1987). *Construction et dynamique de l'identité culturelle*. Sèvres: CIEP.

PERREGAUX, 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.

POGLIA, E., PERRET-CLERMONT, A.-N., GRETLER, A., & DASEN, P.R. (Eds.). (im Druck). *Kulturelle Vielfalt und Bildungswesen in der Schweiz. Fremde Heimat II*. Bern: Lang.

POGLIA, E., PERRET-CLERMONT, A.-N., GRETLER, A., & DASEN, P.R. (Eds.). (sous presse). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Bern: 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.

Wie postmodern ist Interkulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und Kritische Pädagogik

GITA STEINER-KHAMSI

Die Postmoderne wird immer noch vorwiegend mit Architektur assoziiert. Die einen, welche die postmoderne Bauweise nicht mögen, bezeichnen sie als eklektisch und verweisen auf die darin vorgenommene Vermischung verschiedener Stilepochen. Was sich ihnen an Baulichkeiten präsentiert, kommt ihnen als Stilbruch vor. Die anderen sehen die postmoderne Architektur als Ausdruck unseres Zeitgeistes, da darin die Unterscheidung zwischen sogenannter «hoher Kultur» und «Massenkultur» aufgehoben ist. Was den einen missfällt, und worum sie trauern, nämlich um den Verlust eindeutiger Vorgaben, was als stilslecht und als schön gelten soll und was nicht – und um es auf unsere normativ ausgerichtete Disziplin, die Pädagogik, zu übertragen – was als gut und was als verwerflich gelten soll, birgt für andere die Chance zu einer demokratischen Erneuerung, zu einer «radikalen Pluralität»¹ und «radikalen Demokratie»².

Das Hauptkennzeichen der heutigen postmodernen Zeitepoche, nämlich die Krise kultureller Autoritäten und die Skepsis gegenüber Universaltheorien und Meisterdiskursen, lässt sich wie folgt beschreiben: Die Postmoderne ist eine Zeitepoche, in der das Prinzip der Einformigkeit zugunsten kultureller Vielfalt aufgehoben wird. Sie ist Ausdruck davon, dass die Grenzlinie zwischen Mehrheits-(Zentrum) und Minderheitenbevölkerung (Peripherie) zunehmend verschwommen geworden ist. Dies aus zwei Gründen:

- 1 Welsch, Wolfgang: *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: Acta Humaniora, 1991 (3. Aufl.), siehe S. 320ff.
- 2 Mouffe, Chantal: *Radical Democracy: Modern or Postmodern?* In: Andrew Ross (ed.): *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1988, 31-45.

WINDISCH, U. (1990). *Le prêt-à-penser: Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*. Lausanne: L'Age de l'Homme.
YAHYAOU, A. (Ed.). (1988). *Travail clinique et social en milieu maghrébin*. Grenoble: La Pensée Sauvage.