

Sommaire

INTRODUCTION

Approches interculturelles : acquis et controverses <i>Pierre R. Dasen</i>	7
---	---

ASPECTS DISCIPLINAIRES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation <i>Abdeljalil Akkari</i>	31
--	----

Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison <i>Soledad Perez, Dominique Groux et Ferran Ferrer</i>	49
--	----

« Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire <i>Tania Ogay</i>	67
---	----

Perspective sur la psychologie interculturelle comparative <i>Hélène Martin</i>	85
--	----

LE SCOLAIRE ET LE NON-SCOLAIRE

Développement humain et éducation informelle <i>Pierre R. Dasen</i>	107
--	-----

L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles <i>Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru</i>	125
---	-----

Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation <i>Novine Berthoud-Aghili</i>	147
La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	163
Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? <i>Christiane Perregaux</i>	181
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET AUTRES INTERVENANTS	
La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité <i>Malika Belkaïd</i>	205
L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation <i>Claude Clanet</i>	223
Quelle formation interculturelle en éducation ? <i>Fernand Ouellet</i>	243
Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine <i>José Marín</i>	261
Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ? <i>Yvan Leanza et Philippe Klein</i>	281
Table des matières	299

INTRODUCTION

Approches interculturelles : acquis et controverses

Pierre R. Dasen
Université de Genève

DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE

Quelle est la place des approches interculturelles dans les sciences de l'éducation ? Quelles sont les questions majeures qui se posent dans ce domaine ? Quels acquis, et quels doutes ? Le but premier de ce livre est de répondre à ces questions. Les approches interculturelles représentent un champ de recherches et de pratiques relativement récent, un peu marginal (et marginalisé), et donc encore mal connu. Pour certains, il a même mauvaise réputation : les concepts utilisés sont encore assez flous, et les méthodes de recherches parfois peu précises. D'autres se méfient du terme « interculturel » qui représente pour eux une prise de position idéologique (qui peut d'ailleurs couvrir l'ensemble du spectre politique). Ce livre servira aussi à soulever et discuter ces questions.

Les approches interculturelles sont un domaine, tout comme le champ des sciences de l'éducation, auquel s'intéressent et auquel contribuent diverses sciences humaines et sociales. Nous sommes donc en présence de deux ensembles pluridisciplinaires relativement complexes et peu homogènes, dont l'intersection constitue la problématique centrale de cet ouvrage.

Nous avons dans la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève une équipe d'enseignants et de chercheurs dans le domaine, équipe aux forces et moyens certes limités, mais qui représente néanmoins le seul pôle de ce genre dans les universités suisses et n'a son pareil en

Europe qu'en de rares endroits. Nous avons donc élaboré un ouvrage où chacun représente un apport disciplinaire ou un point de vue un peu différent, et sans avoir la prétention d'exhaustivité, nous pensons arriver à donner un panorama suffisamment complet des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Ainsi l'objectif est double : donner un reflet des intérêts et travaux de l'équipe genevoise¹, mais aussi un panorama qui dépasse largement ce cadre local. S'il nous a semblé légitime de valoriser surtout les points de vue représentés dans la Section des sciences de l'éducation, responsable de la « revue » *Raisons Éducatives*, ceux-ci sont suffisamment divers pour fournir un éventail de propositions représentatives du domaine. Les contributions « internes » sont complétées par des apports de membres de l'équipe venant d'autres universités en Suisse romande (Lausanne, Fribourg), et de quelques collègues en Allemagne, en Espagne, en France et au Québec².

À L'INTERSECTION DES DISCIPLINES

En parlant des bases scientifiques des approches interculturelles, il faut d'emblée relever l'aspect pluridisciplinaire qui caractérise ce domaine. Tout comme on peut voir les sciences de l'éducation comme la réunion des différents regards disciplinaires par rapport à un objet, l'éducation, de même, les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Quant aux approches interculturelles en sciences de l'éducation, elles représentent l'intersection entre ces deux ensembles.

Nous rejoignons ainsi Demorgon et Lipiansky (1999) quand ils écrivent, par rapport à un manuel qu'ils ont édité :

Le présent ouvrage est nécessairement interdisciplinaire. Au cours de son développement, comment peut-il ne pas rencontrer l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la technologie et la démographie, l'histoire, la linguistique et l'éthique, l'économie et la politologie ? C'est seulement cette interdisciplinarité qui nous permet d'analyser en profondeur les problématiques des différents terrains pratiques de l'interculturel (p.8).

1. Dans ce texte, j'utilise la première personne au singulier pour indiquer une opinion personnelle, distincte d'une prise de position d'équipe.

2. Les contributions de C. Clanet et de F. Ouellet ont été présentées lors d'une journée d'études de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) « Approches interculturelles en sciences de l'éducation : Quels enjeux pour quelle politique éducative ? », au Département des sciences de l'éducation de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud en novembre 1998, que j'ai co-organisée avec F. Tanon.

Certes, se réclamer de l'« *inter-disciplinarité* » est peut-être un abus de langage quand il ne s'agit que de considérer les apports de différentes disciplines, mais souvent ces disciplines sont elles-mêmes mélangées au sein d'une approche interculturelle particulière. Prenons, par exemple, les deux approches que je connais le mieux, la psychologie (inter-)culturelle comparée (voir, à ce propos, le chapitre de Martin dans ce volume) et l'anthropologie de l'éducation (voir mon chapitre et ceux de Clanet et de Marin) : au lieu de ne s'occuper que de l'individu, comme le ferait la psychologie générale, la psychologie culturelle comparée cherche à situer le comportement individuel par rapport aux contextes macro-sociaux et leur évolution historique. Pour cela, elle a nécessairement besoin de l'anthropologie culturelle, la sociologie, la démographie, la géographie humaine, l'histoire, etc. Quant à l'anthropologie de l'éducation, quand elle s'occupe d'objets comme l'éducation informelle ou la transmission de savoirs quotidiens, elle combine nécessairement au moins l'ethnologie et la psychologie.

Je soutiens donc la thèse que, dans de nombreux cas, les approches interculturelles de l'éducation ne sont pas seulement pluridisciplinaires mais réellement interdisciplinaires. C'est ce qui en constitue à la fois l'intérêt et la difficulté.

UN DÉVELOPPEMENT RÉCENT AVEC DES RACINES ANCIENNES

Il est difficile de retracer l'historique de l'ensemble des approches interculturelles en éducation, car il faudrait le faire justement pour toutes les disciplines qui en forment les composantes. Je laisserai donc ce soin à chacun des auteurs. Pour certaines de ces disciplines, comme les relations entre l'anthropologie et la psychologie culturelle, on trouve un traitement détaillé dans les écrits de Jahoda (1989 ; 1995 ; Jahoda & Krewer, 1997) et bien entendu dans l'histoire individuelle de ces disciplines (p.ex. Kilani, 1992 ; Schulte-Tenckhoff, 1985 pour l'ethnologie).

Si on se centre, par contre, sur le terrain uniquement scolaire dans les sociétés multiculturelles occidentales, par rapport à l'accueil d'élèves migrants ou de façon plus générale au traitement des minorités, on peut situer le début de la problématique dans le combat politique du mouvement des droits civiques, aux États-Unis, ou le combat « anti-raciste » contre les inégalités basées sur l'appartenance ethnique en Angleterre. Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, des recommandations en matière d'accueil et de scolarisation des élèves migrants se sont progressivement développées durant les années 70-80. Genève y a contribué largement (Niggli, 1999 ; Rey, 1984 ; 1989), dans un premier temps en particulier par la création des classes d'accueil du Cycle d'orientation, dont l'historique est retracé par

Badoud-Volta (1997). On a ainsi passé de la prise en compte des « problèmes des enfants de migrants » – c’est ainsi que s’intitulait un groupe de travail de la Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) – et d’une pédagogie pour les étrangers (en allemand : *Ausländerpädagogik*), en passant par une pédagogie interculturelle centrée sur les différences culturelles (parfois accusée d’être une « pédagogie couscous »), à l’éducation interculturelle telle qu’elle est discutée aujourd’hui (Allemann-Ghionda, 1999a/b ; Poglia, Perret-Clermont, Gretler & Dasen, 1995 ; Rey, 1996, 1997), et telle qu’elle est reflétée par plusieurs chapitres de ce livre.

QUELQUES CONTROVERSES ACTUELLES

Personne dans ce livre ne défendra la thèse que les sciences de l’éducation peuvent faire l’économie des approches interculturelles, sous prétexte que la scolarisation représenterait des valeurs « universelles » (celles du Siècle des Lumières, la rationalité, les droits de la personne, la démocratie républicaine). Mais les controverses ne manquent pas. Chaque auteur de chapitre traite de façon critique celles qui existent dans son domaine particulier. D’autres traversent l’ensemble du domaine, et nous allons en examiner les plus importantes dans cette introduction.

À l’intérieur même d’un groupe d’enseignants-chercheurs qui se réclament des approches interculturelles, d’importantes discussions peuvent avoir lieu sur la définition des concepts fondamentaux du domaine, comme *culture* ou *interculturel*. Il n’y a pas nécessairement consensus sur la définition de ces concepts de base, surtout si on les étudie chez des auteurs venant de contextes linguistiques et géographiques différents.

La définition du terme « interculturel »

Une controverse déjà ancienne sur le concept « interculturel » est de savoir si celui-ci devrait être réservé aux phénomènes relevant spécifiquement du contact entre des personnes ou des groupes d’origines culturelles diverses, ou s’il peut relever d’une définition plus vaste. Personnellement, j’ai toujours pris le parti de la seconde position. En 1986, Dasen et Jahoda définissaient le terme comme étant « essentiellement une perspective qui prend la culture au sérieux »³. De même, lors de la fondation de l’Association pour la recherche interculturelle (ARIC) en 1984, une définition large a été retenue, basée entre autres sur celle de l’UNESCO. Dans l’introduction des

3. « Cross-cultural developmental psychology, as understood here, is not just comparative : essentially it is an outlook that takes culture seriously » (Dasen & Jahoda, 1986, p.413).

actes du premier congrès de l'ARIC, Dasen et Retschitzki (1989) présentaient la recherche interculturelle de la façon suivante :

On peut distinguer deux approches complémentaires dans la recherche interculturelle. Premièrement, l'étude de la diversité culturelle, avec ou sans comparaison explicite entre les cultures, permet de mieux comprendre l'ensemble des sociétés humaines, et par le miroir de l'altérité, de mieux comprendre sa propre société. Dans les sciences humaines, une méthode comparative permet de remettre en question des théories établies dans un contexte particulier, mais trop souvent considérées a priori comme universelles. D'autre part, dans le monde actuel, les contacts entre groupes culturels se multiplient, dans des situations et pour des raisons fort diverses. Une grande partie de la recherche interculturelle porte sur l'ensemble des phénomènes liés à ces contacts.

En bref, pour reprendre la définition que l'UNESCO (1984, p.3) a choisie, les institutions actives dans les études interculturelles, du point de vue académique, sont celles impliquées soit dans la comparaison entre différentes cultures (l'étude comparative de phénomènes culturels), soit dans l'interaction entre les cultures (étude sur les processus d'interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels) (p.9).

À partir de cet attendu, nous retiendrons ici trois types d'études :

- 1) l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci, ou des interactions entre le phénomène en question et la culture ;
- 2) l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures ;
- 3) l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures.

Ces trois types d'études correspondent partiellement à des approches disciplinaires différentes. Le premier relève plus particulièrement de l'ethnologie (ou anthropologie culturelle) et parfois de la sociologie, et de ce qui est parfois appelé la « psychologie culturelle » (Boesch, 1995 ; Krewer, 1993 ; Shweder, 1990), ou encore l'approche dite « émique » en psychologie culturelle comparée (Martin, ce volume). Le second type fait plutôt référence à la méthode comparée, considérée parfois comme fondamentale et indispensable, récusée par d'autres. L'influence de la psychologie sociale est manifeste dans le troisième type de recherches, mais plusieurs chercheurs francophones ont préconisé la constitution d'une discipline autonome, centrée sur l'étude de l'interculturalité (Camilleri, 1993 ; Clanet, 1986, 1990 ; Denoux, 1985, 1995). Ce débat sur l'autonomie de la discipline rejoint sur certains points celui qui a lieu dans les sciences de l'éducation elles-mêmes (Hofstetter & Schneuwly, 1998).

La typologie a également des implications au niveau des choix de paradigmes scientifiques (Lincoln & Guba, 1985 ; Guba, 1990), comme nous les verrons encore plus explicitement à propos des définitions du concept de culture. Ainsi, pour la psychologie (inter-)culturelle (voir Martin, ce volume), on peut schématiser la situation de la façon suivante ⁴ :

- Psychologie générale (*mainstream*) : *positiviste, quantitative*.
- Psychologie (inter-)culturelle comparative (*cross-cultural*) : *post-positiviste, souvent quantitative*.
- Psychologie du contact des cultures : *post-positiviste, interactionniste, souvent qualitative*.
- Psychologie culturelle : *post-moderne, constructiviste (constructionniste selon Martin, ce volume), qualitative, herméneutique*.

Le concept de « culture »

Une seconde controverse, qui constitue d'ailleurs la toile de fond de la première, porte sur la définition du concept de culture, en lien avec des choix paradigmatiques parfois opposés. En 1952 déjà, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en relevaient 164 définitions différentes (et se sentaient néanmoins obligés de fabriquer aussi la leur) ; bien entendu, de nombreuses définitions s'y sont ajoutées entre temps. Toutes ces définitions avaient néanmoins un fonds commun, soit la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus⁵. C'est en particulier cette dernière caractéristique qui a été fortement remise en cause par des définitions plus récentes. Ainsi Perregaux (1994) propose la définition suivante :

Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres.

4. Le débat sur la terminologie se complique par le passage d'une langue à une autre (voir à ce propos Krewer & Dasen, 1993). En anglais, dans le cas particulier de la psychologie, il s'agit de l'opposition entre « cultural » et « cross-cultural », qui correspondent grossièrement aux types 1) et 2) ci-dessus. Mais la distinction n'est pas si simple. En effet, la « cultural psychology » s'intéresse parfois aussi aux comparaisons, alors que la « cross-cultural psychology (CCP) » ne le fait pas toujours. Quant à la psychologie du contact des cultures, en français typiquement « interculturelle », elle est réclamée par la CCP, avec parfois l'adjonction de « ethnic », alors que le terme « intercultural » est peu usité en anglais.

5. Pour une sélection d'exemples de définitions, on pourra consulter Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999, pp. 2-5), et pour une approche historique approfondie, Mauviel (1984).

Le terme culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme des notions plurielles, évolutives (p.157).

Citons encore Boesch (1995) : « En tant que champ d'action, la culture non seulement induit et contrôle l'action, mais étant aussi continuellement transformée par celle-ci, la culture est autant un processus qu'une structure » (p.54). Les définitions provenant du constructivisme social et autres perspectives post-modernes considèrent que l'individu et la culture se constituent mutuellement (Bruner, 1996a/b ; Cole, 1996 ; Cole, Engestrom & Vas, 1997 ; Jahoda, 1992 ; Kahn, 1995). Selon la formule de H. Triandis (communication personnelle, 1999), on a ainsi passé « de l'individu dans la culture à la culture dans l'individu ». Les discussions autour du concept de culture ont alimenté assez largement plusieurs numéros du *Bulletin de l'ARIC* (voir p.ex. Lavallée & Krewer, 1997 ; Lüsebrink, 1998 ; Mauviel, 1998 ; Pagé, 1997) et on en trouvera des traces dans presque chacun des chapitres de cet ouvrage.

Cette controverse a bien évidemment une dimension épistémologique, comme le montre plus particulièrement Martin (ce volume). Lavallée et Krewer (1997) distinguent trois approches ou paradigmes : culturaliste (la culture comme structure ou modèle de base), interactionniste (culture comme ressource de revendication identitaire) et constructiviste (culture comme produit d'interaction et d'interculturalisation). On retrouve l'opposition entre positivisme et constructivisme social, avec parfois des positions médianes. Les tenants du positivisme considèrent que la culture « existe » en dehors de l'individu, soit en tant que système ou phénomène social total, soit comme ensemble de composantes, facteurs ou variables dont on peut étudier l'influence sur les individus (Lonner & Adamopoulos, 1997 ; Segall, 1984 ; van de Vijver & Leung, 1997). Liée à cette vision, on trouve souvent l'utilisation de méthodes quantitatives et de statistiques inférentielles. Ce choix paradigmatique est considéré comme dépassé par les adeptes du constructivisme social utilisant une méthodologie uniquement qualitative, et un point de vue herméneutique.

On peut voir cette typologie comme une dimension épistémologique, sur laquelle les chercheurs prendront une position plus ou moins extrême. On peut argumenter, comme je l'ai fait ailleurs (Dasen, 1998 ; Dasen & Saraswathi, 1997), que cette opposition est sans doute un moment particulier de l'histoire scientifique, qui mérite d'être dépassé en faveur d'une

position intermédiaire (Poortinga, 1997 ; Pourtois & Desmet, 1988). Dans un manuel de *cross-cultural psychology* (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992), nous présentions trois approches possibles : absolutiste, universaliste et relativiste, en penchant résolument pour le choix médian. Le choix « universaliste » était défini comme cherchant à mettre en évidence à la fois la diversité culturelle et les processus universels. La position centrale permet de considérer à la fois la diversité culturelle avec une approche suffisamment relativiste pour ne pas lui imposer un point de vue ethnocentrique, mais aussi, grâce à la méthode comparative, de dégager ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité. Diversité et universalité ne sont pas en opposition mais en relations complémentaires. Dans un article récent, Krewer (1999) reprend les trois approches de Berry *et al.* (1992), en ajoutant une approche « constructiviste » qui se démarque aussi de l'absolutisme et du relativisme, mais tient mieux compte des théories de l'action (en particulier Boesch, 1995) et de la psychologie « culturelle ».

La controverse sur la définition du concept de culture a également des prolongements politiques et des implications pratiques. Ainsi, on peut voir dans la définition « classique » de la culture une émanation du colonialisme, où l'anthropologie culturelle servait à connaître les populations exotiques pour mieux les dominer et mieux les exploiter. Même dans la période post-coloniale, l'anthropologie au service du « développement » a pu avoir des relents d'évolutionnisme social (Kilani, 1994 ; Rist, 1994). À cette anthropologie « extractive » s'oppose une anthropologie participative, où l'anthropologue n'étudie plus une culture exotique, mais examine les réalités sociales en collaboration avec les acteurs sociaux concernés (Gasché, 1993).

Idéologie et politique : Avons-nous des valeurs communes ?

Selon un stéréotype assez courant, l'« interculturel » serait une idéologie accompagnée d'action sociale. Cette idéologie serait sinon gauchiste du moins nettement de gauche, une sorte d'(év)angélisme : il s'agirait de répandre la bonne parole pour une meilleure compréhension entre les peuples. Ce stéréotype incite parfois au rejet du terme même d'interculturel, à tel point qu'à l'intérieur même de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), certains membres du Conseil avaient proposé, il y a quelques années, de changer d'intitulé. Cette proposition était motivée entre autres par un changement de politique du Conseil de l'Europe, qui abandonnait apparemment les approches interculturelles pour celles des droits de la personne.

Pour nous, les approches interculturelles sont autre chose. Basées sur les diverses sciences humaines et sociales, elles ne sont pas plus idéologiques

que ces dernières. Ce livre devrait en faire la démonstration : les réflexions théoriques, critiques et même auto-critiques, sont basées sur des recherches empiriques. Comme toute recherche dans laquelle le chercheur est aussi un acteur, celle-ci n'est pas neutre, mais comporte des prises de positions, y compris des options politiques. Affirmer l'objectivité et la neutralité était une des illusions du positivisme. Au contraire, c'est en se rendant compte qu'il intervient sur ce qu'il étudie que le chercheur peut espérer tenir compte des biais introduits par ses partis pris.

Néanmoins, les chercheurs engagés dans le domaine interculturel partagent-ils certaines valeurs ? La réponse est certainement « oui », même s'il est difficile d'en dresser la liste. Lors d'un projet que notre équipe avait effectué il y a quelques années en collaboration avec la FPH⁶, le directeur de cette Fondation, Pierre Calame, avait élaboré, en consultation avec différents chercheurs et praticiens, une « plateforme de convictions communes » en vue d'une rencontre sur le thème « Pour vivre en paix dans un monde de diversité » (Verhelst & Sizoo, 1994). Ce texte, daté de 1991, n'a jamais été publié, et il vaut sans doute la peine d'en reprendre quelques extraits :

Nous avons vécu avec une vision hégémonique occidentale du monde. Une hiérarchie des cultures, de la plus primitive à la plus civilisée, et une dichotomie des savoirs, les préscientifiques du côté de la coutume et de la superstition et les scientifiques du côté du progrès et de la raison. [...]

Le passage du primitif au civilisé devait fonctionner sur le mode de la conversion : renoncer aux errements du passé pour adopter la vision du monde des civilisés et des savants. Et l'outil décisif de cette conversion avait un nom : l'éducation.

Cette puissante construction idéologique ayant été ébranlée, P. Calame propose six affirmations sur lesquelles de nombreux partenaires ont pu se déclarer en accord :

- 1) Nous sommes appelés à vivre dans un monde de diversité et en particulier un monde où cohabitent des cultures et des représentations du monde différentes des nôtres. Il faut apprendre à entendre et à respecter l'autre, trouver les modes de vie et de respect mutuel qui assurent la paix et l'enrichissement mutuel plutôt que l'affrontement, la défiance et la domination de l'un par l'autre.

6. Fondation pour le Progrès de l'Homme, maintenant Fondation Charles Léopold Meyer. Ce projet avait donné lieu à une publication intitulée « Vers une école interculturelle », réunissant les travaux des membres de notre équipe genevoise (Dasen, Berthoud-Aghili, Cattafi, Cattafi-Maurer, Dias Ferreira, Perregaux & Saada, 1991).

- 2) [...] Il n'y a pas de développement authentique, d'un enfant comme d'un peuple, sans estime de soi et de sa propre culture, sans possibilité d'exprimer son identité individuelle et collective, sans mobilisation de son acquis mais aussi sans incorporation permanente d'apports extérieurs. Respect de l'autre ne signifie pas immobilisme.
- 3) Une culture vivante est une culture dynamique, en perpétuelle transformation. [...]
- 4) Permettre à une personne de partir de ses acquis suppose qu'on ne commence pas par mépriser, dévaloriser ou ignorer les savoirs, nés d'une expérience collective, dont elle est porteuse ; suppose corrélativement d'admettre que les savoirs dits scientifiques sont également produits par une histoire, une culture, une représentation du monde, des institutions qui sont au départ celles de l'Occident. Il ne peut y avoir respect réel des savoirs de l'autre sans exploration des racines de notre propre savoir.
- 5) [...] La relation interculturelle [...] est aussi mise en jeu, sous une forme atténuée, dans l'accueil à l'école d'enfants de milieux différents, dans les relations qui s'établissent entre professionnels spécialisés et la population, entre des chercheurs et des praticiens, etc. Il faut promouvoir dans tous ces cas des formes de relations fondées sur le respect et l'écoute de l'autre.
- 6) Le respect de l'autre ne nous interdit pas, au nom de la relativité généralisée de toute conviction humaine, d'exprimer nos convictions, nos valeurs et nos projets, ce que nous jugeons bon ou mauvais, à condition que le même droit soit reconnu aux autres. Le respect de l'autre appelle une attitude symétrique.

Cette « plateforme » date d'une dizaine d'années ; elle est historiquement située, comme toute production humaine. Si, dans les grandes lignes, nous pouvons encore y adhérer aujourd'hui, nous ajouterions que le simple respect et la tolérance ne suffisent certainement pas, et qu'il faut entamer un véritable dialogue, où les conflits ne sont pas évacués, mais dépassés par une négociation égalitaire. Axée surtout sur la revalorisation de savoirs autochtones, qui était le thème central de la rencontre, nous ajouterions certainement aujourd'hui plus d'éléments portant sur la mondialisation et l'exclusion sociale.

Deux aspects, évoqués trop rapidement dans la plateforme, correspondent à des controverses actuelles, et nécessitent à notre avis une discussion plus détaillée, la question du relativisme culturel et celle de la position sociale du chercheur.

Le culturalisme et le relativisme culturel

Attribuer un individu à une culture particulière, c'est lui coller une étiquette qui nie ses possibilités de choix (Perregaux, 1994). Ainsi, la notion même de différence culturelle a-t-elle été récupérée par l'extrême droite, que ce soit en France ou en Grande-Bretagne (Galissot, 1994 ; Wright, 1998), tout comme cela avait déjà été le cas dans les régimes d'apartheid comme en Afrique du Sud : à chacun sa culture, à chacun son développement, et surtout pas de métissage ! En réaction, on peut constater une tendance dans la sphère interculturelle francophone vers le politiquement correct : pour certains, toute référence à l'anthropologie culturelle et au culturalisme est devenue suspecte (p.ex. Abdallah-Preteille, 1986) et il est devenu inconvenant de parler de différences. Personnellement, même si je partage une préférence pour les concepts de diversité et de pluralité, je refuse de me laisser ainsi piéger par la récupération politique d'un vocabulaire scientifique, à condition, bien entendu, d'être clair dans la définition des concepts utilisés.

La plateforme de la FPH affirme avec force le relativisme culturel, qui a toujours cours en ethnologie (Kilani, 1994 ; Roumeguère-Eberhardt, 1995), et constitue un objet de discussion fréquent dans le domaine des approches interculturelles. Un relativisme absolu (déjà en soi une contradiction de termes !) est courant dans le post-modernisme – qui prend dans le domaine de l'éducation la forme de la « pédagogie critique » et du « discours minoritaire » (Steiner-Khamsi, 1992, 1993) – et se trouve réaffirmé dans les positions extrêmes du constructivisme social en psychologie culturelle (Miller, 1997). Affirmer une position centrale, comme je l'ai fait ci-dessus, revient à accepter une forme plus modérée de relativisme, en suivant en cela des auteurs comme Greenfield (1997) et Camilleri (1993). Pour qu'une société multiculturelle puisse devenir interculturelle, nous dit ce dernier, il faut remplir deux conditions : 1) La première « consiste à ne pas faire de hiérarchisation entre les cultures, à leur accorder une égale légitimité » (p. 34) ; 2) Mais il n'est pas suffisant de faire coexister toutes les valeurs, il faut que les individus en présence entrent dans une négociation démocratique pour arriver à « l'acceptation du minimum de représentations et valeurs communes permettant l'émergence d'un groupe » (p. 37).

Entre recherche scientifique et pratique de terrain

La plateforme de la FPH contenait également une section sur les implications pratiques de ces « convictions communes » :

Nous croyons être suffisamment nombreux à partager ces convictions pour œuvrer avec succès à la transformation des méthodes d'éducation, du fonctionnement des institutions, des modes de coopération, des formes de

communication, au profit d'un développement plus authentique, plus harmonieux, plus équitable, plus tolérant des personnes et des peuples. Sachant que la culture se vit et se transmet plus qu'elle ne s'explique, que la relation interculturelle se pratique plus qu'elle ne se décrit, que l'estime de soi et des autres naît des regards et des attitudes de l'autre plus que des paroles, nous croyons à l'importance des échanges d'expérience, des modèles vécus et des apprentissages pour parvenir à la transformation souhaitée.

Au-delà des échanges, de nombreux chercheurs en approches interculturelles sont également actifs dans les interventions sociales, soit par des recherches-actions, soit dans leur position de citoyens. Mais la cohabitation entre la science et la pratique n'est pas toujours sans poser problème (Dortier, 1999), et on pourrait schématiquement opposer deux groupes, l'un voyant dans la recherche interculturelle avant tout une action sociale, l'autre s'accrochant à la « neutralité » de la démarche scientifique.

C. Camilleri représente bien le premier groupe, celui d'enseignants-chercheurs francophones qui se réclament de « l'interculturel »⁷, qui vise l'action sociale, en particulier la construction d'une société interculturelle. On peut le constater dans la citation suivante :

Le « multiculturel » émerge quand des rencontres entre porteurs de systèmes différents produisent des effets spontanés dans lesquels on n'intervient pas. On parlera, par contre, d'« interculturel » lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs, au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, au mieux pour les faire profiter de ses avantages supposés (Camilleri, 1993, p. 34).

L'« interculturel », dans ce sens, a une intention d'intervention, de gestion de la société, en particulier par rapport aux « effets fâcheux » de la rencontre entre porteurs de cultures différentes. Cette orientation pratique est également illustrée par le manuel de Demorgon et Lipiansky (1999), *Guide de l'interculturel en formation*. Cela n'empêche bien entendu pas tous ces auteurs d'appuyer leurs propositions sur des recherches.

On peut opposer à cette orientation interventionniste, l'option plus « scientifique » et peut-être plus prudente du chercheur qui hésite à passer à l'action avant d'avoir bien établi des bases empiriques solides, cherchant ainsi à éviter les « pièges » (Rey, 1992 ; voir aussi Ouellet, ce volume, p. 245), voire les dérives d'une application trop précipitée. Ainsi, j'ai proposé à plusieurs reprises de baser la formation des enseignants à une « pédagogie

7. Le débat sur l'utilisation des mots nous poursuit ! Personnellement, j'évite autant que possible ce substantif, pour lui préférer l'adjectif, et parler plutôt d'approches interculturelles, de perspectives interculturelles, de communication interculturelle, etc. J'évite encore plus l'« interculturelisme », car je me méfie de tous les « ismes » (comme dans dogmatisme).

interculturelle » plutôt sur les cadres théoriques et leurs bases scientifiques (Dasen, 1991 ; 1992 ; 1994 ; 1998) que sur les recettes de pratiques pédagogiques qui peuvent en découler. Clanet, dans le chapitre qu'il contribue à ce livre, défend le même point de vue.

Le choix de cette deuxième option ne revient pas nécessairement à se retirer dans une tour d'ivoire, et de toutes façons un tel retrait serait aussi, en soi, un acte politique. Dans le domaine des sciences sociales, on ne peut pas éviter le débat sur les implications politiques de la recherche. Et il vaut peut-être mieux expliciter ses convictions plutôt que de les laisser agir inconsciemment. Mais ce que le chercheur peut faire c'est essayer de distinguer clairement entre son rôle de scientifique, où la prudence critique s'impose avant d'affirmer quoi que ce soit, et le rôle de citoyen, où un engagement pour défendre ses valeurs ne peut pas toujours attendre la preuve scientifique.

PLAN DE L'OUVRAGE ET APPORTS DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

L'ouvrage est organisé en trois parties, dont la première évoque des aspects disciplinaires et épistémologiques, la seconde l'éducation interculturelle à l'école mais aussi en-dehors de celle-ci (éducation informelle et familiale), et la troisième la formation des enseignants et autres intervenants.

Perspectives disciplinaires et épistémologiques

Cette section est introduite par le chapitre de A. Akkari, qui questionne les sciences de l'éducation sur leur insertion historique et culturelle. En effet, un des apports fondamentaux des approches interculturelles est de toujours situer le phénomène étudié dans le contexte culturel de sa production. Le fait que la psychologie soit enracinée profondément dans la culture occidentale, européenne et nord-américaine, a été relevé depuis longtemps (Dasen, 1993) ; cela explique des biais comme une centration sur l'individu (Cohen-Emerique, 1989) et démontre que les disciplines elles-mêmes, de par leur enculturation spécifique, peuvent être ethnocentriques. Si de nombreux travaux ont porté sur l'histoire de l'éducation, il y a eu, par contre, peu de discussion sur les *a priori* culturels des sciences de l'éducation. Le chapitre de A. Akkari lance donc d'emblée le pavé dans la mare : les sciences de l'éducation seraient-elles, elles aussi, ethnocentriques ?

Généralement, l'éducation comparée n'est pas située dans les approches interculturelles de l'éducation, et pourtant elle étudie l'éducation en relation avec son contexte social et culturel, et s'intéresse de plus en plus à

une pédagogie pour la compréhension internationale ou pour la paix (Batelaan & Gundara, 1991) : S. Perez, D. Groux et J. Ferrer examinent donc les relations entre ces deux domaines.

Dans les chapitres qui suivent, T. Ogay examine les apports de la psychologie sociale et des sciences de la communication pour poser la question de l'identité disciplinaire de la communication interculturelle et H. Martin traite de la psychologie (inter)culturelle comparée dans une perspective plus particulièrement épistémologique et méthodologique.

Le scolaire et le non-scolaire

Le chapitre de P. Dasen se base sur cette psychologie interculturelle comparée pour résumer les recherches interculturelles sur le développement humain. Ces travaux portent plus particulièrement sur l'enculturation, la socialisation et l'éducation informelle, en faisant appel à l'anthropologie de l'éducation. Il prend ainsi une définition vaste de l'éducation, soit l'ensemble des processus de transmission de la culture. L'institution scolaire n'est alors qu'un cas particulier de l'éducation (Serpell & Hatano, 1997), et une grande partie de la transmission culturelle se passe en-dehors de cette institution, par les médias, ainsi que dans le cadre de la communauté ou de la famille. L'éducation familiale est examinée plus particulièrement par C. Montandon et S. Sapru.

N. Berthoud-Aghili examine la fonction du « médiateur culturel » (qui peut être soit enseignant ou extérieur au système scolaire) dans la régulation des modes d'interaction entre l'ensemble des partenaires impliqués dans l'acte éducatif. En touchant les questions de négociation entre l'espace scolaire et familial, elle crée un lien avec le chapitre précédent.

Si la première section du volume insiste plus particulièrement sur les fondements scientifiques des approches interculturelles, les chapitres de la seconde partie, sans toutefois négliger ces dernières, en examinent les aspects plus particulièrement pédagogiques. Ainsi, C. Allemann-Ghionda remet en question une pédagogie dite interculturelle en raison du peu d'attention que cette approche a prêté aux orientations fondamentales et structures des systèmes d'éducation, en faveur d'une conception qui considère la pluralité comme un fondement de la pédagogie générale.

Qui dit pluralité culturelle dit souvent diversité linguistique. Les questions liées à la pluralité linguistique sont abordées par C. Perregaux en lien avec la didactique des langues. Ce chapitre aurait pu trouver sa place dans la première partie de l'ouvrage, de par son apport disciplinaire (en particulier la sociolinguistique), mais cette contribution, tout en traitant de la recherche, est fortement ancrée dans le terrain scolaire.

La formation des enseignants et d'autres intervenants

Cette section débute par l'apport de M. Belkaid qui utilise la biographie éducative dans l'exploration de la diversité culturelle chez les enseignants (plutôt que chez les élèves), ce qui lui permet d'aborder la question des identités multiples. Les deux chapitres suivants explorent les différentes facettes de la formation des enseignants dans une perspective interculturelle. C. Clanet traite de la situation dans les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) en France, et soulève la question du manque d'intérêt des futurs enseignants pour les approches interculturelles, prisonniers eux-mêmes des routines pédagogiques d'une école centrée sur la transmission des savoirs canoniques. Cela l'amène à reconsidérer le rôle de l'école dans la société actuelle, et à plaider pour une école plus humaniste. F. Ouellet apporte à la formation des enseignants une perspective québécoise et fournit une typologie des différentes variantes d'éducation interculturelle, comme l'éducation antiraciste, l'éducation dans une perspective mondiale, ou l'éducation à la citoyenneté. Son chapitre est donc complémentaire par rapport à celui de C. Allemann-Ghionda, au niveau d'une discussion critique des pédagogies dites interculturelles. Il situe la formation des enseignants dans le cadre plus large d'une vision de l'école qui passerait « d'une logique mono à une logique de l'inter » (Rey, 1996).

Les sciences de l'éducation, nous a rappelé A. Akkari dans le premier chapitre du livre, ne concernent pas seulement l'école dans les pays occidentaux industrialisés, tout comme les questions de relations interculturelles ne concernent pas uniquement les migrants dans ces pays. J. Marin élabore une vision plus large des systèmes scolaires en examinant leur appropriation culturelle par rapport à différentes minorités ethniques (et en particulier par rapport aux populations autochtones en Amérique latine).

Last but not least, le chapitre de Y. Leanza et Ph. Klein examine les aspects interculturels de la formation des professionnels de la santé et de la relation d'aide. Il s'agit de la seule contribution à l'ouvrage illustrant la formation des adultes autres que les enseignants.

On aurait, bien entendu, pu multiplier les exemples dans le domaine des interventions formatives. L'alphabétisation d'adultes de provenances culturelles différentes, ainsi que la formation des gestionnaires et des cadres à la négociation internationale notamment ne sont pas traités, alors qu'ils représentent des champs importants aux niveaux conceptuel et pratique. Pourtant ce dernier créneau représente la partie souvent la plus lucrative des approches interculturelles, et comporte en elle-même une vaste littérature⁸ (voir p.ex. Schneider & Barsoux, 1997 pour un manuel écrit par

8. Ce domaine comporte sa propre revue (*International Journal of Intercultural Relations*), et ses associations professionnelles, telles que le SIETAR (Society for Intercultural Education,

une collègue de notre Université, ainsi que Brislin & Yoshida, 1994 ; Cargile & Giles, 1996 ; Conseil de l'Europe, Centre Européen de la Jeunesse, 1995 ; Fantini & Smith, 1997 ; Gohard-Radenkovic, 1998 ; Landis & Bhagat, 1996 ; Seelye, 1996). Malgré la présence dans notre équipe de collègues de l'École d'études sociales, de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED) et du Programme plurifacultaire d'action humanitaire (ppAH), nous ne touchons pas non plus la formation des travailleurs sociaux et agents de projets de développement ou de l'action humanitaire, domaines qui représentent pourtant actuellement un « marché » important. Un autre domaine émergeant est celui des nouvelles technologies de l'information (en particulier Internet) et de la formation, et là aussi se posent des questions interculturelles que nous n'avons pas pu aborder.

De même, nous avons dû laisser de côté à regret, dans la première partie de l'ouvrage, l'apport d'une discipline comme la philosophie, et dans la seconde partie, les questions relatives à la didactique des sciences sociales ou aux politiques scolaires, ici et ailleurs, ou encore les innovations éducatives s'ancrant sur les approches interculturelles. Malgré les choix qu'il a fallu opérer dans les thèmes à traiter, nous pensons avoir réussi à réunir des contributions qui traitent de l'essentiel de la problématique, sur la base de recherches et de discussions théoriques récentes, et avec suffisamment de distance critique pour poursuivre la discussion sur le rôle et la place des approches interculturelles dans les sciences de l'éducation.

Si j'endosse la responsabilité de cette introduction, elle doit néanmoins beaucoup aux discussions répétées qui ont eu lieu dans l'équipe d'enseignement et de recherches en approches interculturelles de l'éducation et au Comité de rédaction de « Raisons éducatives », ainsi qu'aux commentaires critiques de plusieurs lecteurs externes. Que tous en soient remerciés. Je remercie également tous ceux qui ont travaillé à la révision des manuscrits, et en particulier Mme Marianne Weber pour son travail minutieux.

Training and Research), à dominance américaine mais qui comporte des sections françaises et européennes, et The Academy of Intercultural Relations, plus axée sur la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Allemann-Ghionda, C. (Éd.). (1999a). *Éducation et diversité socio-culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C. (1999b). *Schule, Bildung und Pluralität*. Bern : Peter Lang.
- Badoud-Volta, B. (1997). *Des savoirs protégés aux savoirs partagés. Initiative interculturelle et contradictions scolaires* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no. 83). Genève : Université de Genève.
- Batelaan, P. & Gundara, J. S. (1991). L'éducation interculturelle : bibliographie choisie. Introduction. *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 65 (260), 18-28.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Boesch, E. E. (1995). *L'action symbolique : Fondements de psychologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bruner, J. (1996a). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996b). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camilleri, C. (1993). Le relativisme, du culturel à l'interculturel. In F. Tanon & G. Vermes (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39). Paris : L'Harmattan.
- Cargile, C. A. & Giles, H. (1996). Intercultural communication training : review, critique, and a new theoretical framework. In B. B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook* (pp. 385-423). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Clanet, C. (1986). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- 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. In M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (Éd.), *Identité, culture et changement social* (pp. 248-264). Paris : L'Harmattan.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cole, M., Engeström, Y. & Vas, O. (Eds.). (1997). *Mind, culture, and activity*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Conseil de l'Europe, Centre Européen de la Jeunesse (1995). *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (1^{re} édition, version provisoire). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- 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 (Éd.), *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. Volume 2. Prejudice, polemic or progress ?* (pp. 191-204). London : Falmer Press.
- Dasen, P. R. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Eds), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern : Lang. Également (1995). In C. Camilleri (Éd.), *Différence et cultures en Europe* (pp. 117-136). Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique. Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London : Psychology Press.
- 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* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61). Genève : Université de Genève.
- Dasen, P. R. & Jahoda, G. (1986). Preface. Cross-cultural human development [Special issue]. *International Journal of Behavioural Development*, 9(4), 413-416.
- Dasen, P. R. & Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : Une association, un colloque. In C. Clanet (Éd.), *Socialisation et cultures* (pp. 9-16). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (1997). Preface. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd edition). Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. xi-xxxvii). Boston : Allyn & Bacon.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (Éd.). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Denoux, P. (1985). La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle. In C. Clanet (Éd.), *L'interculturel en*

- éducation et en sciences humaines* (pp. 33-47). Toulouse : Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Denoux, P. (1995). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270.
- Dortier, J.-F. (1999). À quoi servent les sciences humaines ? *Sciences humaines, Hors série no. 25*, 4-8.
- Fantini, A. E. & Smith, E. M. (1997). A survey of intercultural communication courses. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), 125-148.
- Galissot, R. (1994). Nationalisme et racisme. In M. Fournier & G. Vermes (Éd.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (pp. 7-29). Paris : L'Harmattan.
- Gasché, J. (1993). Élaboration et fonctions d'un discours anthropologique interculturel dans le cadre d'un programme d'éducation interculturelle bilingue au Pérou. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (22), 23-51.
- Gohard-Radenkovic, A. (1998). Peut-on former à l'interculturel ? Quels concepts et quelles démarches ? *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 20-28.
- Greenfield, P. M. (1997). Culture as process : empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 301-346). Boston : Allyn & Bacon.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Raisons éducatives : Vol. 1, Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 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.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Jahoda, G. & Krewer, B. (1997). History of cross-cultural and cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Volume 1 : *Theory and method* (pp. 1-42). Boston : Allyn & Bacon.
- Kahn, J. S. (1995). *Culture, multicultural, postculture*. London : Sage.
- Kilani, M. (1992). *La construction de la mémoire. Le lignage et la sainteté dans l'oasis d'El Ksar*. Genève : Labor et Fides.
- Kilani, M. (1994). *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot.
- Krewer, B. (1993). Théorie de l'action et psychologie culturelle. *Revue Suisse de Psychologie*, 52(2), 82-92.

- Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Éd.), *Identité collective et alterité* (pp. 93-111). Paris : L'Harmattan.
- Krewer, B. & Dasen, P. R. (1993). La relation psychisme-culture : Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon & G. Vermes (Éds), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61). Paris : L'Harmattan.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York : Vintage Books/Random House.
- Landis, D. & Bhagat, R. (Eds). (1996). *Handbook of intercultural training* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lavallée, M. & Krewer, B. (1997). Le concept de culture comme ancrage d'identité. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (29), 34-50.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London : Sage.
- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 43-84). Boston : Allyn & Bacon.
- Lüsebrink, H.-J. (1998). Les concepts de « culture » et d'« interculturalité ». Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 14-20.
- Mauviel, M. (1984) *L'idée de culture et de pluralisme culturel (aspects historiques, conceptuels et comparatifs)*. Thèse non publiée, Université de Paris V.
- Mauviel, M. (1998). La rethéorisation du concept de culture et l'élargissement du concept de relation interculturelle au cours de la période récente. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 28-37.
- Miller, J. G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 85-128). Boston : Allyn & Bacon.
- Niggli, N. (1999). *L'école genevoise à la croisée des cultures : Regard historique sur l'évolution des politiques d'accueil et d'intégration des élèves migrants (1962-1997)*. Genève : Mémoire de diplôme, Faculté des sciences économiques et sociales.
- Pagé, M. (1997). Conception de la culture dans la recherche en éducation interculturelle. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (29), 60-70.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. R. (Éd.). (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : Être migrant II / Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat II*. Bern : Lang.
- Poortinga, Y. H. (1997). Towards convergence ? In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 347-387). Boston : Allyn & Bacon.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Rey, M. (Éd.). (1984). *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation de maîtres*. Berne : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Rey, M. (1989). *Dossiers pour une pédagogie interculturelle*. Genève : Direction de l'enseignement secondaire.
- Rey, M. (Éd.). (1992). *Polycopié du cours de 3^e cycle « Pièges et défis d'une éducation interculturelle »*. Genève : Centrale des polycopiés, Université de Genève.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no. 79). Genève : Université de Genève.
- Rey, M. (1997). *L'Europe en bref. Identités culturelles et interculturalité en Europe*. Genève et Arles : Centre Européen de la Culture/Actes Sud.
- Rist, G. (Éd.). (1994). *La culture, otage du développement ?* Paris : L'Harmattan.
- Roumeguère-Eberhardt, J. (Éd.). (1995). *La relativité culturelle, miroir des diversités*. Paris : Publisud.
- Schneider, S. C. & Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across cultures*. London : Prentice Hall.
- Schulte-Tenckhoff, I. (1985). *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*. Lausanne : Éditions d'en bas.
- Seelye, N. H. (Ed.). (1996). *Experiential activities for intercultural learning*. Yarmouth : Intercultural Press.
- Segall, M. H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153-162.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology (Revised 2nd ed)*. Boston : Allyn & Bacon.
- Serpell, R. & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 2, *Basic processes and human development* (pp. 339-376). 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.

- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen : Leske und Budrich.
- Steiner-Khamsi, G. (1993). Wie postmodern ist interkulturelle Pädagogik ? Minderheitendiskurs und kritische Pädagogik. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa / Multiculture et éducation en Europe* (pp. 285-296). Bern : P. Lang.
- UNESCO (1984). *Répertoire des institutions d'études interculturelles*. Paris : UNESCO.
- van de Vijver, F. J. R. & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 257-300). Boston : Allyn & Bacon.
- Verhelst, T. & Sizoo, E. (Éd.). (1994). *Cultures entre elles : dynamique ou dynamite ? Vivre en paix dans un monde de diversité (Vol. 1-2)*. Paris : Fondation pour le progrès de l'homme (FPH).
- Wright, S. (1998). The politicization of 'culture'. [Texte téléchargé le 12/3/1999 Accès : <http://lucy.ukc.ac.uk/rai/AnthToday/wright.html>]

**ASPECTS DISCIPLINAIRES
ET ÉPISTÉMOLOGIQUES**

Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation

Abdeljalil Akkari
Université de Fribourg

Ce texte vise à montrer l'ethnocentrisme historique et conceptuel des sciences de l'éducation et à proposer quelques pistes pour une meilleure prise en compte des fondements culturels de tout processus éducatif. Dans la première partie, nous tenterons de retracer l'émergence historique du discours dominant sur l'éducation. La diversité affichée lors de l'adoption du pluriel au moment de la renaissance des sciences de l'éducation à la fin des années soixante et la diversification de l'origine culturelle des élèves scolarisés dans les pays industriels n'ont pas provoqué des changements structurels dans la conception de la discipline. La deuxième partie est destinée à analyser quelques concepts sous-jacents du discours éducatif dominant. Dans la troisième partie, nous discuterons des alternatives novatrices possibles. Les idées pédagogiques de Freire ainsi que la nécessité de tenir compte des ethnothéories des apprenants seront abordées. Nous terminerons par quelques propositions visant à intégrer les facteurs culturels dans tout processus éducatif.

DE LA PHILOSOPHIE À LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Bien avant la constitution des sciences de l'éducation comme discipline scientifique, de multiples auteurs ont dynamisé la réflexion sur l'éducation, la socialisation et les rapports entre société et savoirs. Directement influencée par les civilisations du Moyen-Orient, la Grèce antique avait connu un essor considérable de la réflexion pédagogique. Ainsi, l'éducation a été au

centre des débats philosophiques et politiques des principaux auteurs grecs. La philosophie de l'éducation actuelle est toujours marquée par cet héritage ancien.

Au sens plus large, la réflexion sur l'éducation aussi bien dans le monde occidental que dans d'autres sphères culturelles a été pendant très longtemps étroitement liée à l'enchevêtrement des finalités religieuses, philosophiques et politiques. Si le siècle des Lumières et l'œuvre de Rousseau ont permis d'envisager le détachement progressif du pédagogique de l'élément sacré, il aura fallu attendre le XIX^e siècle et surtout le XX^e siècle pour que s'engage une rupture épistémologique quant au statut de la pédagogie. La pédagogie cesse d'être subsidiaire de la philosophie et s'engage sur la voie de sa reconnaissance comme discipline scientifique autonome, la psychologie de l'éducation prenant progressivement la place de la philosophie.

Cette rupture épistémologique est intimement liée à la naissance des sciences sociales et plus particulièrement la psychologie et la sociologie. De même, l'instauration progressive de l'école publique obligatoire à la fin du XIX^e siècle avait provoqué un essor sans précédent de la réflexion psychopédagogique. Avec la publication de la revue *L'Année Psychologique* au début des années 1900, Binet marquait l'installation de la psychologie comme discipline scientifique et son investiture au service de l'éducation publique de masse. À la demande du Ministère français de l'Instruction Publique, Binet et Simon élaboraient une méthode « pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux ». Cette méthode appelée échelle métrique de l'intelligence, utilisée tout d'abord pour orienter les enfants en difficultés scolaires vers des classes spéciales, a été ensuite appliquée pour évaluer l'intelligence de l'ensemble de la population scolaire (Binet, 1909, pp. 90-91). Mais l'héritage de Binet a été accaparé par les psychométriciens qui l'ont converti en une sorte de « bible pour l'école ». Or Galton (1883), le fondateur de la psychométrie, était certain de l'inégalité des groupes humains. L'infériorité des noirs africains et américains ne faisait pour lui aucun doute.

Depuis près d'un siècle, le quotient d'intelligence (QI) a été considéré comme un chiffre censé mesurer différentes aptitudes intellectuelles individuelles telles la maîtrise du langage, le raisonnement sur les données verbales, numériques ou symboliques, mais aussi les habiletés motrices, la capacité de reconnaître des relations. Dans la plupart des systèmes éducatifs contemporains, les tests du QI sont utilisés pour classer et orienter les élèves. Ces tests sont également à la base de multiples recherches empiriques controversées. Aussi bien Jensen (1969) que Eysenck (1971) et plus récemment Herrnstein et Murray (1995) avaient tenté d'élaborer un édifice d'apparence très scientifique – parce que basé sur des analyses statistiques sophistiquées – pour postuler trois affirmations infondées : (1) les tests d'intelligence tout en étant standardisés sur des sujets européens s'appliquent

aux individus appartenant à d'autres cultures ; (2) ces tests mesureraient une capacité intellectuelle générale qui va au-delà de la prédiction des trajectoires scolaires ; et (3) l'intelligence mesurée par ces tests serait principalement liée à la génétique avec une hiérarchie selon les groupes ethniques et sociaux. L'explication de type génétique postule également que les différences individuelles dans le domaine de l'intelligence sont massivement innées. Leur modification substantielle par l'éducation n'est pas envisagée. La hiérarchie sociale et culturelle serait donc logique et dépendrait exclusivement des capacités individuelles.

De nos jours, peu de spécialistes en éducation défendent explicitement l'usage exclusif des tests d'intelligence. Dans les faits cependant, peu d'éducateurs s'engagent résolument contre leur utilisation dans l'évaluation et l'orientation des élèves. Ainsi, l'orientation des élèves migrants vers les classes spéciales (parfois appelées de développement ou de perfectionnement !) traduit parfaitement le fait qu'une psychométrie obsédée par la notion de mesure s'est durablement installée dans l'éducation publique. En Suisse par exemple, les élèves migrants représentaient en 1990 38 % des effectifs des classes spéciales alors qu'ils ne constituaient que 19 % des effectifs globaux de la scolarité obligatoire (Borkowsky, 1995). Une récente recherche a montré que l'augmentation massive du nombre d'élèves étrangers dans les classes de développement en Suisse n'a rien à voir avec une croissance de l'immigration ni avec une immigration en provenance de nouveaux pays. Entre 1980 et 1998, le nombre d'étrangers dans les classes régulières de Suisse a augmenté de 26,3 % alors que leur effectif dans les classes de développement s'est accru près de 300 % (Bless & Kronig, 1999). En comparaison avec leurs camarades suisses du même milieu social, les élèves d'origine étrangère sont plus orientés vers les classes spéciales. La même tendance est également constatée dans les autres pays industrialisés (Harry, 1991 ; Tomlinson & Craft, 1995).

L'expression « sciences de l'éducation » fut institutionnalisée pour la première fois en Suisse suite à l'ouverture en 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Dans l'esprit de son créateur Édouard Claparède, la dénomination « Sciences de l'éducation », au pluriel, recouvrait d'une part la psychologie de l'enfant et d'autre part, « la pédagogie ou science de l'éducation » (Xypas, 1992). Il est donc clair que l'étude de l'éducation comme discipline scientifique s'inscrit résolument dans une perspective positiviste qui tente d'amener la pédagogie de la tradition philosophique vers la psychologie expérimentale (Montessori, 1919 ; Bovet, 1921). Avec les recherches de Wallon (1941) et Piaget (1969, 1977), cette perspective s'était largement renforcée. L'impact de leurs œuvres sur l'éducation est considérable car leur psychologie de l'éducation postulait la mise de la notion d'interaction au centre de l'acte éducatif. Plus le milieu physique et social de l'enfant est riche, plus performante sera son éducation. L'activité se situe ainsi au centre de la relation pédagogique.

La psychologie de l'éducation avait proposé de nouveaux moyens de connaître, d'interpréter et de comprendre les phénomènes éducatifs afin de mettre en place des mesures psycho-éducatives appropriées à la variété des particularismes individuels. Mais, la psychologie de l'apprenant sous-jacente à la psychologie de l'éducation est culturellement située dans le monde occidental, et socialement dans les valeurs des classes dominantes. Elle reste l'héritière du positivisme dans lequel le modèle causal d'explication est dominant. La socialisation et l'éducation dans d'autres cultures sont rarement discutées. La connaissance des pédagogies non-européennes est particulièrement absente.

Il nous semble également utile de rappeler que les sciences de l'éducation restent dominées par une valorisation totale et exclusive de l'éducation formelle comme seul moyen d'égalité entre les citoyens. Cette confiance totale dans les potentialités libératrices de l'éducation n'a pas été tempérée par la vulgarisation de multiples travaux sociologiques qui mettent en lumière le fait que l'éducation reproduisait les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970) et perpétuait l'organisation de la société en classes inégales (Baudelot & Establet, 1971). L'allongement continu de la durée des études permet d'ailleurs de donner l'impression d'une démocratisation de l'école alors qu'il s'agit en fait d'une massification. L'école exclut les élèves socialement et culturellement « défavorisés », mais elle garde les exclus à l'intérieur plus longtemps qu'auparavant. Il nous paraît utile de rompre cette croyance totale dans la supériorité du modèle scolaire. Le modèle scolaire universel et hégémonique doit être constamment discuté sur les plans théorique et pratique. Le développement de la culture de l'écrit offre de meilleures perspectives d'universalisation que l'école dans la mesure où l'alphabétisation peut être centrée sur un processus d'acquisition de compétences socialement utiles et non pas sur la légitimité d'un triage instrumental et extractif des élèves. Pour les enfants de milieux défavorisés, l'école est traditionnellement présentée comme un instrument d'accès à l'emploi mais aussi comme un moyen de s'« extraire » des conditions de vie et de la culture de leur milieu d'origine. L'institution scolaire comporte pour les exclus un potentiel ambivalent : elle n'est pas automatiquement *libératrice*, ni totalement *aliénante*.

LES CONCEPTS INDISPUTABLES

La renaissance des sciences de l'éducation comme discipline universitaire peut être située dans les pays francophones vers la fin des années 60. La nouvelle discipline a marqué le début d'une pluralité d'approches disciplinaires des phénomènes éducatifs. En plus de la psychologie de l'éducation qui poursuivait son développement notamment vers des applications didactiques, la sociologie de l'éducation, l'ethnologie de l'éducation et

l'éducation comparée ont progressivement gagné une place importante dans la production du discours scientifique sur l'éducation. La prise en compte des facteurs culturels dans ce discours dominant est toutefois difficile car elle risque de remettre en cause les concepts fondateurs considérés comme allant de soi. Un concept se définit par l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres concepts. Ainsi, l'enfance se définit habituellement dans le monde occidental en termes de motricité, de stade de développement cognitif ou de compétences linguistiques. Un concept peut être qualifié de fondateur dans la mesure où il devient indiscutable ou donné pour garanti par les spécialistes d'une discipline. Faute de place dans cet article, nous allons nous limiter à la discussion de trois concepts fondateurs : *l'enfance*, *l'individualisme* et *l'estime de soi*.

Un des piliers actuels des sciences de l'éducation est la primauté de la petite enfance. Ariès (1960, 1975) avait montré que la notion de l'enfance est une invention moderne. Avant le XVII^e siècle, les Européens n'avaient pas une conception de l'enfance comme période spécifique de la vie d'un être humain. Quand sa dépendance physique par rapport à l'adulte prenait fin, l'enfant n'était pas clairement séparé de l'adulte. Ils travaillaient ensemble, jouaient ensemble et ils étaient formellement éduqués ensemble. Certains auteurs ont fortement critiqué les travaux d'Ariès. Wilson (1980) suggère par exemple deux limitations importantes : l'usage exclusif des représentations graphiques et écrites de l'époque médiévale et le manque d'explicitation de l'ancienne conception de l'enfance.

Il reste que, progressivement, la notion de l'enfance comme une période séparée et spécifique du développement humain s'est imposée en Europe. Elle s'est définitivement institutionnalisée et enracinée avec l'instauration de la scolarisation obligatoire. Dans les cultures non-occidentales, l'enfance peut se traduire par différentes pratiques de socialisation. Les aborigènes australiens n'ont par exemple pratiquement jamais recours aux punitions durant la petite enfance. Les seuls interdits sont ceux qui risquent d'amener un danger important pour l'intégrité physique de l'enfant. Dans les écoles coraniques traditionnelles, l'âge des apprenants peut varier de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Aucune séparation basée sur l'âge n'est organisée. Seule la « quantité » des versets coraniques à mémoriser est adaptée à l'âge des enfants. L'apprentissage de l'écrit se fait dans des groupes hétérogènes. Les enfants les moins avancés sont tout de suite mis dans des tâches d'écriture sans même maîtriser l'ensemble de l'alphabet arabe et encore moins les règles de grammaire. Easton et Peach (1997) rapportent à ce propos que l'âge d'entrée à l'école coranique en Afrique de l'Ouest varie de 3 à 10 ans. Certains enfants la fréquentent à temps plein, d'autres à temps partiel. Un retour à l'école coranique est possible après une interruption qui peut être assez longue. Nous sommes donc loin de la rigidité de l'école « moderne ».

Pour Sloan Cannella (1997), les éducateurs contemporains de la petite enfance aux USA considèrent que l'instruction centrée sur l'enfant [child-centered instruction] est la forme d'éducation qui est à la fois la plus naturelle et la plus appropriée pour tous les enfants. Derrière cette certitude, il y a la perpétuation de l'existence de l'enfant universel dont le développement peut être décrit par des stades successifs. « *Child-centeredness* est devenue la pédagogie humaine universelle : la vérité pour chacun » (p. 117).

L'éducation centrée sur l'enfant induit également la doctrine de l'adéquation nécessaire entre âge de l'enfant et degré scolaire. Anderson-Levitt (1996) estime à juste titre que la conception du curriculum centrée sur l'« âge-degré » est arbitraire. En effet, cette approche a servi à légitimer à la fois en France et aux USA un processus de sélection et de stigmatisation de certains groupes sociaux sous prétexte de la nécessité de vérifier la « maturité » de l'élève. En fait, l'école a longtemps fonctionné de manière à ce que les élèves immatures paraissent stupides. Anderson-Levitt (1996) montre clairement que les pratiques scolaires ont été historiquement organisées à la manière d'une « course d'obstacles ».

La primauté de la petite enfance dans les systèmes éducatifs européens s'est traduite par une scolarisation précoce qui prime sur la socialisation familiale et communautaire. Elle s'est également accompagnée par une « dé-professionalisation » des parents censés recourir à des spécialistes de l'enfance pour toute démarche éducative. Pour bien masquer cette disqualification parentale, on l'enrobe dans des termes aussi vagues que l'ouverture de l'école sur le milieu familial ou le partenariat école-famille.

Le discours dominant en sciences de l'éducation est également centré sur l'idée indiscutable de l'*individu* comme seul moteur des processus d'éducation et de formation. Or, l'individualisme est historiquement situé dans les sociétés occidentales où il s'est véritablement installé à partir du développement capitaliste industriel, de la modernisation, de la diffusion du protestantisme et du recul des repères traditionnels. Le capitalisme industriel a créé l'idée que les individus peuvent choisir leurs trajectoires sociales, être mobiles géographiquement et devenir responsables d'assurer individuellement leurs revenus. La responsabilité principale pour les succès et les échecs est ainsi mise sur le compte des aptitudes individuelles. La position sociale et l'appartenance culturelle de l'individu sont considérés comme des facteurs moins déterminants.

Comme conséquence de l'individualisme, la compétition et la poursuite des intérêts individuels sont ainsi devenues les moyens par lesquels les individus sont supposés atteindre le plus haut niveau de fonctionnement humain. Comme le souligne Stanton-Salazar (1997), les motivations personnelles sont perçues non seulement comme naturelles, mais aussi

comme intrinsèquement bonnes parce qu'elles assurent le bien de chaque individu. Autrement dit, la société idéale (ou l'école idéale) serait celle où chacun profite de l'effet combiné de tous les individus poursuivant des objectifs personnels. D'autres types d'objectifs comme la sagesse ou l'entraide communautaire ne sont simplement pas considérés, renvoyés à l'exotisme ou jugés comme inférieurs. La seule devise est « faites la différence » (*make the difference*) individuellement. Il n'y a pas de place pour les seconds, ni à l'école, ni d'ailleurs dans la société globale.

La focalisation sur ce modèle individuel du développement humain peut également se traduire par la négation des inégalités basées sur l'origine sociale et culturelle. Les individus seraient pleinement responsables de leurs destinées. Le contexte socioculturel et les relations de pouvoir sont complètement évacués. Comme le souligne à juste titre Ranjard (1997), « Dans une société soi-disant démocratique où les classes ne sont pas reconnues, l'élitisme s'accroche à l'individualisme : ce sont les individus les 'meilleurs' qui constituent les groupes sociaux dominants. L'individualisme s'empare de l'élitisme et va jusqu'à en faire une théorie 'démocratique' : L'École, capable de faire *réussir* des enfants du peuple *doués*, prouve à la fois son caractère démocratique et égalitaire et la *vérité* des idées individualistes/élitistes » (p. 12). En conséquence, la réussite dépendrait exclusivement des caractéristiques individuelles, car il y a des différences de qualité entre individus. Ce sont les *meilleurs* qui parviennent aux couches supérieures de la société. Un tel « élitisme individualiste » a besoin de centralisme. En effet, le meilleur moyen d'individualiser les élèves est de ne pas tenir compte de ce qui les lie entre eux localement et historiquement, en particulier leurs cultures et leurs classes sociales.

Dans une étude qui éclaire la manière dont l'appartenance culturelle influence les acquisitions, Allen et Boykin (1992) ont comparé les apprentissages d'enfants américains de différents groupes ethnoculturels sous trois styles pédagogiques : individuel, interpersonnel compétitif et collectif. Ils ont trouvé que les performances diffèrent substantiellement en fonction de la modalité pédagogique selon laquelle les enfants travaillent. Les enfants euro-américains progressent mieux dans leur apprentissage sous le mode de travail individuel, suivi par le mode de travail interpersonnel compétitif. Ces enfants avaient les performances les plus faibles pendant le travail collectif. À l'opposé, les enfants afro-américains avaient les meilleures performances sous le mode de travail collectif suivi du mode interpersonnel compétitif. Ils avaient la plus faible progression sous le critère de travail individuel. Les méthodes pédagogiques ne sont pas culturellement neutres. Celles qui sont privilégiées et pratiquées à l'école correspondent à celles qui sont maîtrisées par les catégories sociales moyennes et supérieures et les groupes culturels dominants.

Analysant un autre contexte culturel, Le Thanh Khoi (1995) rappelle que l'autonomie individuelle n'est pas ce qui est valorisée en éducation dans toutes les cultures. Parlant de l'Afrique sub-saharienne, il estime que l'éducation dans cette région du monde est essentiellement une socialisation large, c'est à dire une intégration aux normes et valeurs du groupe. La norme supérieure est la conformité. Il ne s'agit pas de développer, comme en occident, des individus autonomes qui s'affirment par la compétition avec les autres, mais des individus pleinement intégrés dans la communauté, dont ils sont entièrement solidaires. L'autonomie n'est pas forcément rejetée, mais s'entend comme la capacité de se prendre en charge et d'assumer ses responsabilités vis-à-vis du lignage et du village, notamment par la procréation.

Le troisième concept fondateur que nous voulons brièvement discuter est *l'estime de soi (self-esteem)*. Conçu comme vérité universelle prolongeant naturellement l'individualisme, la notion de l'estime de soi est fortement présente dans la littérature psychopédagogique (américaine notamment). Par un modèle mécanique et causal d'explication, un faible score dans le questionnaire de l'estime de soi est avancé pour expliquer l'échec scolaire, la violence à l'école ou les difficultés d'intégration des élèves migrants. En fait, de multiples interrogations subsistent quant à la fiabilité des échelles de mesure de l'estime de soi. L'existence d'un concept équivalent à « l'estime de soi » dans les langues vernaculaires des minorités culturelles n'est pas toujours disponible. De plus, la dualité des questionnaires habituellement utilisés et l'instabilité temporelle des réponses appelle à la prudence dans l'utilisation de cet instrument (Harter, 1988). Il y a aussi la question de l'utilisation des tests de l'estime de soi avec des populations qui diffèrent au niveau du statut social. Les minorités culturelles historiquement opprimées expriment généralement des comportements oppositionnels à l'école, y compris quand ils remplissent des questionnaires lors d'une recherche sur l'estime de soi (Ogbu, 1987).

Par ailleurs, les études psychologiques américaines montrent que l'estime de soi est caractérisée par une tendance systématique à l'autovalorisation. Or, comme le suggère Ruano-Berbalan (1998), cette tendance semble être une caractéristique plutôt occidentale. Les études contemporaines montrent par exemple que les Japonais ont plutôt une propension à l'effacement de soi. Contrairement à une croyance fort répandue, l'estime de soi ne représente pas une dimension culturellement appropriée pour tous les groupes humains (Hoffman, 1996). De même, Ryan et Adams (1998) ont montré que contrairement à une idée en vogue dans les milieux éducatifs nord-américains, l'estime de soi n'a pas d'impact mécanique sur la réussite à l'école. Quand les variables relevant de l'enfant et de sa famille sont simultanément examinées, la relation significative directe entre l'estime de soi et les performances scolaires disparaissait.

En résumé, en dépit de l'« évidente importance » de l'estime de soi martelée par le discours psychopédagogique dominant, cette notion ne semble pas automatiquement et directement influente sur les performances scolaires des élèves et encore moins sur l'ensemble de leurs trajectoires scolaires. En conséquence, il nous semble possible de considérer l'estime de soi comme un facteur influençant les phénomènes éducatifs, mais il est nécessaire de discuter son usage exclusif et unidimensionnel.

Nous avons abordé dans cette section trois concepts dominants en sciences de l'éducation. Il est intéressant de noter que ces trois concepts s'accrochent parfaitement avec une vision de l'éducation comme un processus apolitique. En effet, *l'enfance*, *l'individualisme* et *l'estime de soi* sont des concepts cohérents si on se limite à aborder l'éducation d'un point de vue strictement psychologique. Si nous voulons situer l'individu dans son contexte socioculturel, la prise en compte de la perspective socio-anthropologique devient nécessaire. Comme l'a montré Charlot (1976), la pédagogie a un « sens politique » mais elle le camoufle derrière une illusion de neutralité. L'insistance pédagogique sur l'estime de soi des élèves illustre les dérives normatives qui menacent les sciences de l'éducation. La forme d'assurance que reflète l'estime de soi est en effet étroitement liée à l'origine socioculturelle.

LES ALTERNATIVES POSSIBLES : CONSCIENTISATION ET ETHNOTHÉORIES

Dans la première partie de cette section, nous voudrions fournir quelques repères essentiels sur les idées pédagogiques de Freire. La deuxième partie s'attache à montrer l'importance des ethnothéories dans toute tentative de situer l'acte éducatif d'un point de vue culturel.

Un rare exemple de diffusion dans d'autres régions du monde d'une pédagogie élaborée dans le Sud est l'œuvre du pédagogue brésilien Freire. L'enracinement culturel local de Freire est profond et son parcours initial s'inscrit dans le contexte politique brésilien et latino-américain des années cinquante-soixante. Sa méthode de conscientisation-alphabétisation, élaborée à Recife, a été utilisée avec de multiples populations marginales. Elle est centrée sur l'utilisation de la réalité sociale des apprenants comme support de l'apprentissage de l'écrit. La méthode Paulo Freire peut être décomposée en diverses étapes. Tout d'abord, les éducateurs doivent pénétrer l'univers lexical (vocabulaire) des apprenants. Ensuite, il y a le travail collectif d'identification de thèmes générateurs (mots) appropriés à la fois au niveau de la richesse syllabique et par leur forte liaison avec le vécu social. Lors d'une troisième étape, apprenants et éducateurs entament un processus collectif de codage, décodage et recodage créateur des thèmes

générateurs. Freire (1974) a jeté les bases d'une éducation libératrice et conscientisante : « Alors que la pratique 'bancaire' (scolaire) conduit à une sorte d'anesthésie, inhibant le pouvoir créateur des élèves, l'éducation conscientisante, de caractère authentiquement réflexif, conduit à une découverte permanente de la réalité. La première prétend maintenir l'état d'immersion ; la seconde au contraire, recherche l'émergence des consciences aboutissant à leur insertion critique dans la réalité » (p. 64). Apprendre à lire par la méthode Freire permet d'aller au-delà de la signification des mots. Comme le souligne à juste titre Freire (1976), il ne suffit pas de savoir lire mécaniquement qu'« Ève a vu la vigne ». Il est nécessaire de comprendre quelle position occupe Ève dans son contexte social, qui cultive la vigne et à qui profite ce travail.

L'appropriation relative par la périphérie (Afrique et Amérique latine) et par le centre (principalement aux USA et dans une moindre mesure en Europe) d'un auteur issu de la périphérie (Brésil) ne doit cependant pas être interprétée comme une ouverture totale du discours pédagogique dominant. En effet, les repères théoriques de Freire fortement influencés par le marxisme de Gramsci, et ses attaches philosophiques intégrées au personnalisme chrétien de Mounier sont facilement accessibles au lecteur occidental. De plus, les longs séjours de Freire aussi bien en Europe qu'aux USA ont largement contribué au rayonnement international de son œuvre.

L'ethnocentrisme pédagogique de l'Europe est illustré par quelques ouvrages francophones récents sur l'histoire des idées pédagogiques. Ainsi, Meirieu (1994) ne cite pas de pédagogues contemporains originaires du Tiers Monde, et seul Freire a été inclue dans l'ouvrage de Houssaye (1996). En revanche, Hannoun (1995) a cité certains penseurs non-européens de l'éducation, et Le Thanh Khoi (1995) a profondément analysé dans son ouvrage *Éducation et civilisations* l'apport pédagogique de plusieurs aires culturelles. Les pédagogies africaines, asiatiques ou islamiques sont issues de traditions philosophiques et religieuses aussi anciennes et aussi élaborées que celles qui ont été construites en Europe.

Parallèlement à la prise en compte de l'existence de multiples approches pédagogiques provenant de différentes cultures, les sciences de l'éducation gagneraient en crédibilité en tenant compte des théories implicites des apprenants (*ethnotheories, lay theories*). À ce propos, Bruner (1996) rappelle à juste titre qu'il ne suffit pas que l'efficacité d'une méthode pédagogique soit démontrée scientifiquement (ou en laboratoire) pour que l'on puisse l'appliquer dans la pratique. Il considère que les ethnothéories préalables des partenaires de la relation éducative sont d'une importance vitale. Connaître ces ethnothéories, les analyser et adapter les contenus des apprentissages à leur « logique » peut améliorer le sort des innovations pédagogiques.

Dans une étude qualitative réalisée avec 46 enseignantes exerçant dans différents quartiers de la ville de Baltimore, Akkari, Baker, Serpell et Sonnenschein (1998) ont identifié six thèmes utilisés par les enseignantes pour décrire leurs philosophies de l'éducation (1) Éducabilité universelle (Postulat d'éducabilité) ; (2) Éducation centrée sur l'enfant ; (3) Enseignement différencié ; (4) Valorisation de l'instruction ; (5) Responsabilités de l'enseignant ; et (6) Objectifs de socialisation.

Un contraste marquant entre les thèmes évoqués par les enseignantes afro-américaines et ceux exprimés par les enseignantes euro-américaines a clairement émergé des données recueillies. Les premières montrent une préférence pour le thème *éducabilité universelle* alors que les secondes donnent la priorité aux thèmes *responsabilités de l'enseignant et enseignement différencié*. Pour interpréter les raisons qui poussent les enseignantes afro-américaines à centrer leurs ethnothéories sur l'idée que chaque enfant peut apprendre (postulat d'éducabilité), il est nécessaire de situer cette prise de position dans le contexte historique et culturel de l'éducation des jeunes afro-américains. Même si le mouvement des droits civiques des années 60 avait mis fin à la ségrégation scolaire officielle, l'éducabilité des jeunes afro-américains est toujours mise en question non seulement par les franges les plus réactionnaires de la société américaine mais aussi par certaines études universitaires (par ex. Herrnstein & Murray, 1995). En insistant sur l'éducabilité des enfants issus de leur groupe ethnoculturel, les enseignantes afro-américaines considèrent que le *postulat d'éducabilité* est le *préalable* à toute action pédagogique constructive.

Un autre aspect mis en évidence par cette étude concernait les relations école – famille. Si les deux groupes d'enseignantes s'accordaient sur la nécessité de mieux communiquer avec les familles, les enseignantes afro-américaines ne voyaient pas de différences notables entre le rôle de parent et celui d'enseignant. Quant aux enseignantes euro-américaines, elles insistaient sur la spécificité de chaque rôle et en particulier sur le professionnalisme des enseignants. Pour schématiser, les enseignantes euro-américaines nous disaient que « les caresses : c'est les parents, l'instruction : c'est nous ». Dans l'esprit des enseignantes euro-américaines l'enfant est clairement décomposé en un élément familial affectif et un élément scolaire exclusivement centré sur l'instruction.

LES FONDEMENTS CULTURELS DE L'ÉDUCATION

Pour tenir compte des fondements culturels de l'éducation, il est nécessaire d'aller au-delà du modèle d'explication causale largement dominant en psychologie de l'éducation. La complexité de l'acte éducatif limite la portée d'une analyse de type linéaire. Pour saisir cette complexité, Avanzini

(1975, 1996) postulait à juste titre que tout acte éducatif repose sur trois dimensions : (1) la représentation psychologique de l'apprenant (2) la progressivité didactique et (3) les finalités des apprentissages escomptés. Que l'on se place du côté des apprenants ou celui des enseignants (ou des institutions éducatives), la culture intervient au niveau de ces trois dimensions.

Par exemple, la recherche interculturelle a montré que les représentations sociales de l'intelligence sont fortement enracinées dans le contexte culturel. Ainsi, la conception de l'intelligence diffère fortement d'un contexte culturel à l'autre. Les Chewas de Zambie définissent l'intelligence comme « coopération » et « serviabilité ». Les différentes périodes de la vie d'un membre de la communauté ainsi que ses habilités cognitives ne sont pas définies avec un regard individuel (Serpell, 1989, 1993, 1994). Dasen, Dembele, Ettien, Kamagate, Koffi et N'Guessan (1985) ont clairement montré que chez les Baoulés en Côte d'Ivoire la notion de « N'gouèlè » (proche de l'intelligence) représente à la fois des composantes sociales et cognitives et surtout que les deuxièmes dépendent des premières. La progressivité didactique qui exprime l'adaptation des contenus enseignés au développement psychologique de l'apprenant est également culturellement située. Toutes les cultures ne jugent pas utile de transmettre un savoir donné à un même âge.

Les finalités expriment les buts poursuivis par l'acte éducatif. Ces buts s'insèrent dans un *continuum* qui s'étale entre des objectifs instrumentaux comme la maîtrise de l'écrit (ou l'acquisition d'une formation professionnelle) et des objectifs sociaux comme la formation à la citoyenneté, la justice ou l'égalité. Avanzini (1996) souligne judicieusement que c'est la troisième dimension (les finalités) qui est la plus importante dans tout acte éducatif car les deux premières ne sont que les matériaux de la réalisation des finalités :

Qu'on le veuille ou non, les *finalités* constituent la composante majeure de l'acte éducatif, celle sans la stabilité de laquelle l'éducateur est dérouté ou désabusé. Aujourd'hui, beaucoup plus qu'à l'insuffisance des moyens, la crise de l'éducation tient d'abord et surtout, à l'effondrement de *celles* qui valaient antérieurement. Dans une société de plus en plus dépourvue de consensus, rongée par les divergences, elles sont l'objet de conceptions irréductibles, que réfracte l'antagonisme entre familles spirituelles, philosophiques et politiques. Quel type d'homme préparer, pour quelle société, en référence à quelle morale, selon quelle représentation de la destinée et du sens ultime de la vie ? (p. 238).

La discussion de tout acte éducatif porte donc en dernière instance sur les finalités et le sens de l'éducation. Il nous semble que les sciences de l'éducation ne peuvent pas faire l'économie d'un débat sur le *sens*. Ce sens inclut trois modalités concomitantes : la transmission, la répartition et l'utilisation des savoirs. La « transmission » qui demeure actuellement au

centre des sciences de l'éducation aboutit le plus souvent à une discussion technique (Quel contenu faut-il enseigner et à quel âge ? Quel est le rendement des différentes méthodes didactiques ? etc.). La répartition et l'utilisation des savoirs posent des défis autrement plus importants puisqu'elles replacent l'éducation dans son contexte politique, culturel et historique. Au niveau collectif, partager et utiliser des savoirs impliquent toujours une restructuration des relations de pouvoir (Delpit, 1988).

Quand nous insistons sur le « partage du pouvoir » comme finalité prioritaire de l'éducation, nous rappelons le caractère utopique de toute démarche éducative. Comme l'avait remarqué Charlot (1995), une finalité comme la justice ou l'égalité est un idéal qu'on vise mais qui dépasse toujours la réalité. La fonction d'une finalité, au-delà de la portée de l'éducateur est de servir comme ligne directrice de son action.

L'éducation est une partie intégrale de la culture. En d'autres termes, la manière dont l'éducation est structurée et dispensée dans tout contexte est un élément central de ce contexte. L'éducation joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture. Le contenu de chaque système éducatif a ainsi une relation particulière avec la culture. Le contenu des manuels scolaires est par exemple le reflet de ce que la société considère comme des connaissances indispensables pour les générations futures. Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles.

En mettant l'accent sur le rôle de la culture et sur la nécessité d'un débat sur le partage des savoirs, il est possible d'envisager une rupture radicale avec les pratiques éducatives actuelles. Tout en intégrant certains éléments positifs du discours actuel en sciences de l'éducation (par ex. l'apprenant constructeur de ses apprentissages), le tableau I illustre les multiples dimensions culturelles de l'éducation.

Le tableau II compare la relation enseignant (éducateur) – élève (apprenant) habituellement promue par une vision assimilationniste de l'éducation avec une vision « culturellement appropriée » non seulement aux minorités culturelles, traditionnellement marginalisées dans le système éducatif, mais aussi à toutes les catégories sociales défavorisées. Le tableau II vise également à *décentrer* les sciences de l'éducation de leur focalisation exclusive sur le modèle scolaire. Comme le montre clairement Dasen dans cet ouvrage, apprendre peut aussi se faire à l'extérieur de l'école.

Les tableaux I et II montrent que la culture doit être prise en considération non seulement comme l'une des caractéristiques des élèves, mais qu'elle représente un élément central des systèmes éducatifs contemporains. Quand nous insistons sur les fondements culturels de l'éducation, nous croyons en la nécessité d'écouter tous les acteurs qui réfléchissent sur l'éducation. Ceci

Tableau I – Dimensions culturelles de l'éducation

	Finalités	Moyens à mettre en œuvre
Institution	– « Donner du pouvoir » aux apprenants [Empowerment]	– Prise en compte des ethnothéories des apprenants et des éducateurs – Contextualisation et interdisciplinarité des apprentissages effectués – Contenu centré sur la réalité sociale (thèmes générateurs de Freire)
Éducateur	– Travailler sur le « sens » des savoirs scolaires	– Investir les savoirs scolaires pour comprendre et agir sur la réalité sociale – Bâtir des liens entre les savoirs quotidiens et les savoirs scientifiques
Apprenant	– Productivité socioculturelle des compétences acquises	– « Chaque élève peut apprendre » (postulat d'éducabilité) – Chaque apprenant est un constructeur actif de ses apprentissages

Tableau II – Relation élève (apprenant) – enseignant (éducateur)

Culturellement assimilationniste	Culturellement appropriée
– Relation fixe hiérarchique et limitée au contexte scolaire	– Relation fluide étendue au-delà du contexte scolaire et englobant les aspects affectifs, relationnels et cognitifs
– L'enseignant bâtit des liens avec « chaque élève pris individuellement » – L'enseignant encourage chaque élève à « faire la différence »	– L'éducateur met en œuvre des liens avec « tous les apprenants » et il part du postulat d'éducabilité
– L'enseignant encourage les étudiants à apprendre individuellement	– L'éducateur encourage les apprentissages collectifs. Les élèves sont appelés à s'aider mutuellement et à être collectivement responsables des acquisitions
– L'enseignant organise la « compétition scolaire », il assure le triage des élèves et facilite leur orientation vers des filières différenciées et hiérarchisées	– L'éducateur favorise la constitution d'une « communauté d'apprenants » en situation d'apprentissage et en dehors

requiert un retour permanent sur les discours scientifiques produits et quotidiennement utilisés. Cela suppose une disposition radicale d'écouter la voix de l'autre, à transformer l'invisible en visible, le silencieux en « entendu », et le donné pour garanti en discutable.

Cela signifie également l'acceptation du fait que nous ne sommes pas par nature « libres » des influences culturelles, mais des êtres culturellement situés à tout instant. Si l'école joue un rôle de « mise en conformité » en faisant passer les élèves par le même moule, elle doit tenir compte de toutes les cultures et pas seulement de celles qui sont culturellement et socialement dominantes. Si la prise en compte de l'origine culturelle des élèves dans les réformes éducatives peut s'avérer payante, c'est une *condition nécessaire mais non suffisante* pour ancrer l'éducation dans une perspective véritablement interculturelle.

Historiquement, les approches interculturelles en éducation sont apparues suite au combat pour les droits civiques aux USA vers la fin des années 60. En Europe, nous pouvons les situer dans les premières recommandations de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe pour une meilleure intégration des élèves migrants à l'école. Ainsi, dans ces deux contextes, l'idée d'éducation multiculturelle est intimement liée au combat politique pour l'égalité des droits. Quand le paradigme interculturel a été traduit au niveau de l'école, il a souvent abouti à l'introduction de quelques modules permettant d'apprendre sur « la culture des autres ». Les dérives d'une telle démarche sont multiples (voir Allemann-Ghionda, ce volume). Ainsi, les autres cultures sont souvent stéréotypées et considérées comme fixes dans le temps et l'espace. La culture nationale des pays d'accueil est par contre habituellement présentée comme un bloc partagé par tous les individus quelle que soit leur classe sociale. L'engagement politique pour l'égalité et les justifications théoriques et éthiques soutenant l'éducation interculturelle se sont progressivement estompés. L'*interculturel* s'est trouvé confondu avec des recettes didactiques ou psychologisantes.

CONCLUSION

L'ensemble de cet article repose sur une tentative de déconstruction du discours monoculturel dominant en sciences de l'éducation. Au niveau historique, les grandes figures de la discipline (Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Skinner, Freinet, Vygotsky, Piaget, etc.) proviennent tous d'Europe ou des USA. De plus, ils ont rarement abordé dans leurs travaux les phénomènes éducatifs dans des cultures non occidentales. Si Freire et Illich ont élargi leurs perspectives pédagogiques en travaillant en Afrique et en Amérique latine, ils restent néanmoins à la marge des courants majoritaires de la discipline. L'ethnocentrisme des sciences de l'éducation

se manifeste également par l'intériorisation d'un certain nombre de cadres conceptuels et institutionnels. Ces cadres conceptuels se traduisent par des notions jugées indiscutables et universelles : apprendre doit être centré sur l'enfant (*child-centeredness*) ; l'estime de soi favorise obligatoirement les apprentissages ; « apprendre » doit faire l'objet d'une évaluation et être sanctionné par une certification ; la classification (hiérarchisation) des savoirs est pertinente (scientifiques, quotidiens, informels, etc.) ; la répartition précise des tâches entre famille et école est nécessaire ; et apprendre est un processus individuel apolitique et asocial.

La domination de la conception culturelle occidentale de l'intelligence a également établi une solide orthodoxie basée sur la décontextualisation, la quantification et la biologisation (Serpell, sous presse). De même, l'école est souvent considérée comme le seul lieu et la scolarisation le seul moment de l'éducation.

Or, tous ces cadres conceptuels ne sont pas universels et doivent être constamment discutés. De multiples études démontrent non seulement leur inadéquation pour la majorité des apprenants, mais aussi qu'ils sont intimement liés à l'instauration de l'école obligatoire il y a près d'un siècle. L'allongement de la scolarité n'a pas assuré la mobilité sociale des catégories culturellement et socialement défavorisées, ni leurs accès à la pleine citoyenneté. La critique radicale et permanente du discours dominant en sciences de l'éducation est nécessaire pour déconstruire les implicites culturels de notre discipline, et représente peut-être un premier pas pour que les sciences de l'éducation ne restent pas pour longtemps encore une réflexion monoculturelle sur la scolarisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A., Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1998). A comparative analysis of teacher ethnotheories. *The Professional Educator*, XXI (1), 45-61.
- Allen, B.A. & Boykin, W. (1992). African-American children and the educational process : Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4), 586-596.
- Anderson-Levitt, K. (1996). Behind schedule : Batch-produced children in French and US classrooms. In B.A. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (Eds) (1996). *The cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 57-78). Albany, NY : SUNY Press.
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Plon.
- Ariès, Ph. (1975). L'enfant : la fin d'un régime. *Autrement*, 3, 169-171.
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.

- Avanzini, G. (1996). Les finalités de l'éducation. In G. Avanzini (Éd.), *Pédagogie d'aujourd'hui* (pp. 229-239). Paris : Dunod.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion
- Bless, G. & Kronig, W., (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden ? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei « Normabweichungen ». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 414-426.
- Borkowsky, A. (1995). Élèves et étudiant(e)s d'origine étrangère en Suisse. In E. Poglià, A-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éd.) *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 87-105). Bern : Peter Lang.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bovet, P. (1921). Science de l'éducation et pédagogie expérimentale. *L'Éducation*, 21, 440-450.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur.
- Dasen, P.R., Dembele, B., Ettien, K., Kamagate, D., Koffi, D. A. & N'Guessan, A. (1985). N'glouèlè, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de psychologie*, 53, 293-324.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue : Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Easton P. & Peach, M. (1997). *The practical applications of Koranic learning in West Africa*. Tallahassee, FL : Florida State University.
- Eysenck, H. J. (1971). *Race, intelligence and education*. London : Temple Smith.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (1976). L'alphabétisation et le « rêve possible ». *Perspectives*, VI (1), 70-73.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. New York : Dutton.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris. PUF.
- Harry, B. (1991). *Cultural diversity, families and the special education system : Communication and empowerment*. New York : Teachers College.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver : University of Denver.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1995). *The Bell Curve : Class structure and the future of America*. New York : The Free Press.
- Hoffman, D.M. (1996). Culture and self in multicultural education : reflections, discourse, text and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569.

- Houssaye, J. (1996). *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement ? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Le Thanh Khoi (1995). *Éducation et civilisations*. Paris : Nathan.
- Meirieu, Ph. (1994). *Histoire et actualité de la pédagogie, repères théoriques et bibliographiques, outils de base pour la recherche en éducation*. Lyon : Université Lumière-Lyon 2.
- Montessori, M. (1919). *Pédagogie scientifique*. Paris : Larousse.
- Ogbu, J. U. (1987). *Ethnoecology of urban schooling*. New York : Colombia University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1977). Préface. In P. Dasen (Ed.), *Piagetian psychology : cross-cultural contributions*, (pp. V-VII). New York : Gardner Press.
- Serpell, R. (1989). Dimensions endogènes de l'intelligence chez les Chewas et autres peuples africains. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éd.). *La recherche interculturelle. Tome II* (pp. 164-179). Paris : L'Harmattan.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling : life-journeys in African society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1994). An African ontogeny of selfhood. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 28, 17-20.
- Serpell, R. (in press). Intelligence and culture. In R.J. Sternberg (Ed.). *The handbook of intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sloan Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution*. New York : Peter Lang.
- Stanton-Salazar, R.D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 1-40.
- Ranjard, P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ruano-Berbalan, J. C. (Éd.). (1998). *L'identité*. Paris : Sciences Humaines.
- Ryan, B.A. & Adams, J.R. (1998). *Family relationships and children's school achievement. Data from the national longitudinal Survey of Children and Youth*. Report. University of Guelph (Ontario).
- Tomlinson, S. C. & Craft, M. (1995). *Ethnic relations and schooling : Policy and practice in the 1990's*. London : Athlone.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood : An appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory*, 19, 132-153.
- Xypas, C. (1992). La spécificité des sciences de l'éducation ou la pédagogie entre le singulier et le pluriel. In G. Avanzini (Éd.), *Sciences de l'éducation : Regards multiples* (pp. 119-129). Bern : Peter Lang.

Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison

Soledad Perez, Université de Genève

**Dominique Groux, Institut Universitaire
de Formation des Maîtres de Versailles**

Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone

L'éducation comparée remonte selon certains à l'Antiquité, selon d'autres au XIX^e siècle où le terme éducation comparée apparaît dans un ouvrage de Jullien de Paris (1817). À cette époque, de nombreux voyageurs éducatifs (principalement des responsables des systèmes éducatifs nationaux) partent à la découverte de l'altérité d'une part et de réalités éducatives d'autre part, pour pouvoir ensuite réformer leur propre système national. Au XX^e siècle, l'éducation comparée se développe grâce à différents facteurs historiques comme la création d'organisations internationales (Bureau International de l'Éducation (BIE) ou UNESCO, par exemple) qui seront mandatées pour effectuer des études comparatives entre les pays. Dans cette mouvance d'interactions entre les contextes migratoires qui prennent de plus en plus d'importance, d'accentuation de la diversité ethnique et de concentration des immigrés dans les zones urbaines, et tout cela dans un arrière-plan de crise économique, le Conseil de l'Europe lance toute une série d'études sur l'éducation et le développement culturel des migrants. L'éducation interculturelle devient une nécessité pour la connaissance de l'autre. En Espagne, en Allemagne et en Suisse par exemple, des postes de professeurs universitaires sont créés d'abord en éducation comparée puis en éducation interculturelle. Très souvent, les spécialistes d'éducation comparée

considèrent la création de postes dans le domaine de l'interculturel comme une nécessité à l'intérieur des sciences humaines voire des sciences de l'éducation. La complémentarité des deux champs apparaît aux yeux de beaucoup de spécialistes comme un besoin. En ce qui nous concerne, nous nous situons dans cette complémentarité des deux spécialités des sciences de l'éducation tout en essayant de repérer les différences et les similitudes et ce, à partir d'une réflexion sur l'éducation comparée.

APPROCHES HISTORIQUES DE L'ÉDUCATION COMPARÉE ET REGARDS SUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Au XIX^e siècle, l'objectif de Jullien est de connaître et de comparer les systèmes éducatifs des cantons suisses pour voir s'il est possible de réformer le système éducatif à partir de la connaissance de l'altérité. Nous pouvons remarquer une liaison très étroite entre l'origine de l'éducation comparée et le début du développement des systèmes éducatifs dans les États-Nations. L'instruction obligatoire fait son apparition avec différentes lois dans les pays européens. Il existe en réalité une volonté gouvernementale de faire des études comparatives avec une approche *de transposition* plutôt que de réflexion théorique sur les questions éducatives. Au début des études comparatives du XIX^e siècle, la contextualisation de ce type d'études n'apparaît pas comme une priorité. L'objectif est clair, il faut adapter des modèles et des pratiques pédagogiques de l'extérieur dans le pays d'origine.

Des années 1920 aux années 1950

À partir des années 1920, la création d'institutions comme l'Organisation des Nations Unies et le Bureau International d'Éducation marque les interactions entre les pays du Nord et du Sud. La compréhension internationale et la question de l'ethnocentrisme sont souvent évoquées pour justifier l'existence de l'éducation comparée (Furter, 1983). Après la Première Guerre mondiale, des intellectuels (Claparède, Bovet...) jouent un rôle important dans le développement du pacifisme. L'évolution et la qualité des systèmes éducatifs doivent contribuer à l'amélioration des connaissances sur autrui et permettre une meilleure compréhension entre les hommes et les nations. Ferrière (1921) rappelle que :

dans tous les pays européens, l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive... Elle n'a jamais cherché à favoriser l'entraide. Il est facile de voir où ce dressage patient et continu devait conduire les peuples. Ils n'ont pas

su s'insurger contre le mal que leur commandaient leurs gouvernants et leurs chefs militaires... Ils n'ont pas su prendre l'initiative des mesures de solidarité et de coopération qui eussent pu, bien souvent, les sauver de la misère et de la famine (pp. 5-6).

Pour les intellectuels de l'époque qui se situent dans une démarche internationale, il a été important de lancer des recherches interdisciplinaires sur l'ethnocentrisme qui tiennent compte de tous les contextes nationaux et internationaux. À partir des années 30, se constitue une base de données sur les systèmes éducatifs (Annuaire statistique sous la responsabilité du BIE et ensuite de l'UNESCO) qui permettra d'élaborer des études comparatives entre les pays pour comprendre les différences et les similitudes en vue d'améliorer les systèmes éducatifs et sociétaux.

Des années 1960 aux années 1980

Bourdieu et Passeron (1967) montrent l'importance de l'éducation comparée et de la comparaison en général pour le développement des systèmes éducatifs. Si l'on reprend l'apport de Bourdieu et Passeron avec leur méthode de recontextualisation, il faut tout d'abord déterminer avec exactitude ce qui est typique de la société porteuse du projet éducatif ; discerner les groupes, les classes sociales, les blocs historiques ; dégager ce qui est spécifique dans une institution d'enseignement. Les années 60 proposent différentes approches en éducation comparée comme l'approche systémique. Coombs (1968) qui représente ce courant, considère que le concept de contexte ou contextualisation est fondamental pour connaître la demande en formation et l'utilisation qui en sera faite ensuite. Il entend par système d'éducation

...non seulement l'ensemble des divers degrés et types d'enseignement scolaire (primaire, secondaire, post-secondaire, général et spécialisé) mais aussi tous ces programmes et processus organisés d'éducation et de formation qui sont en marge de l'enseignement proprement dit et que nous appelons éducation non scolaire... Réunies, toutes ces activités d'éducation scolaire et non scolaire représentent l'effort global et organisé d'éducation d'un pays, quel que soit leur mode de financement et d'administration (pp. 24-25).

L'analyse du système d'éducation est faite selon des critères économiques d'entreprise. Ainsi, le système éducatif sera étudié, d'un point de vue économique, comme une entreprise avec des flux d'entrées et de sorties.

Dans le domaine de l'interculturel, nous nous sommes intéressés aux travaux du Conseil de l'Europe des années 80, en particulier au projet 7 sur

« l'éducation et le développement culturel des migrants ». Ces différentes sessions ont été placées sous l'égide de l'approche interculturelle. La réflexion du groupe du projet 7 a porté sur « l'homme en tant que porteur de cultures, plutôt que sur des cultures considérées en tant que systèmes ou institutions qui sont censés reproduire et développer des identités » (Conseil de l'Europe, 1987, p.14). Ce ne sont pas des systèmes socioculturels ou des cultures qui ont émigré. L'approche interculturelle confère une position centrale aux individus.

Dans les années 80, l'intérêt pour l'éducation comparée s'estompe au profit d'autres domaines comme l'éducation interculturelle. En effet, les caractéristiques migratoires se confirment (comme la transition d'une immigration de « travail » vers une population immigrée résidente). Elles ont donné lieu à plusieurs études dans ce domaine (Camilleri, 1985 ; Porcher, 1981 ; Rey, 1983).

Les années 1990

En 1995, Novoa note qu'il existe un nouvel intérêt pour l'éducation comparée pour plusieurs raisons : l'existence de problématiques éducatives communes aux divers pays ; la crise de l'État-nation avec la consolidation de nouveaux espaces d'identités culturelles (questions linguistiques régionales) ; l'internationalisation du monde universitaire et de la recherche scientifique qui rend difficile une réflexion éducationnelle enfermée dans le national. Le nouvel essor de l'éducation comparée est lié à l'ampleur du mouvement de mondialisation qui gagne tous les domaines : économie, médias, tourisme, politique, sport... et au développement des échanges internationaux qui l'accompagne. Au niveau européen, l'évolution des réglementations, directives et conventions, telles que la Convention européenne des droits de l'homme, la Convention sur le statut juridique du travailleur migrant, la Charte sociale européenne, la directive de la CEE relative à la scolarité des enfants de travailleurs migrants impliquent que les systèmes d'éducation prennent en charge la transmission des valeurs pour une meilleure intégration dans les pays d'accueil. Il est intéressant de noter ici que plusieurs spécialistes d'éducation comparée et d'éducation interculturelle participent aux travaux du Conseil de l'Europe. Dans ces deux domaines, des rapprochements s'opèrent, grâce aux organisations internationales qui mettent en place des programmes de recherche et d'échanges scolaires et universitaires à destination des élèves et des étudiants, des programmes de coopération à destination des enseignants et des décideurs. La mobilité devient aujourd'hui chose courante. Et les enjeux de cette mobilité sont forts. Par la confrontation de ses propres modèles avec d'autres modèles culturels, l'enfant ou l'adulte qui vit à l'étranger, dans un milieu différent du sien, acquiert une souplesse intellectuelle et le

sens de l'altérité. L'éducation comparée et l'éducation interculturelle sont omniprésentes dans le parcours de ces enfants et adultes confrontés à une réalité étrangère, à un système éducatif différent qu'ils apprennent à connaître, parce qu'ils le voient fonctionner et qu'ils s'y sont insérés un moment. Cette approche active de l'autre, ce dynamisme dans la rencontre, sont certainement le meilleur moyen de maîtriser la mondialisation au lieu de la subir. De même, l'éducation comparée et l'éducation interculturelle sont présentes à tout instant dans la vie du citoyen d'Europe ou du « village planète ». Par la navigation sur Internet, celui-ci rencontrera des problématiques, des préoccupations, des savoirs spécifiques à d'autres pays, à d'autres cultures. Ces rapprochements interculturels entre individus appartenant à des cultures variées peuvent être fructueux et générer l'ouverture d'esprit et la construction de véritables savoirs.

En éducation comparée, des comparaisons avec d'autres systèmes éducatifs sont établies de façon quasi systématique dès qu'un débat sur un problème éducatif a lieu dans les médias. Par exemple, la violence à l'école est un thème récurrent dans les débats télévisés et fait l'objet d'études internationales. Les données internationales sur l'éducation sont mises à la disposition du public par les organisations comme l'OCDE, l'UNESCO, le BIE, la Commission Européenne, le Conseil de l'Europe. Elles concernent les finalités, le fonctionnement, le financement et l'efficacité des différents systèmes éducatifs. Citons à cette occasion deux études publiées par le BIE : « Les enseignants et l'éducation multiculturelle » (Gagliardi, 1998). La recherche analyse la formation des maîtres dans des contextes multiculturels. L'éducation est conçue comme un instrument pour promouvoir la compréhension, le respect et le dialogue des cultures. « L'éducation à la compréhension internationale » (Nkaké, 1996) est un dossier important car il permet de créer des liens entre les pays pour réaliser une citoyenneté planétaire. En réalité, dans le monde de l'éducation, il convient de définir des orientations claires pour les enseignants et favoriser l'évaluation des résultats.

CHAMPS D'INTÉRÊT ET DÉFINITIONS

Souvent considérée comme une démarche – on parle souvent de démarche comparative également dans d'autres domaines que celui des sciences de l'éducation –, l'éducation comparée est pourtant plus qu'une démarche : elle constitue un champ au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent un au sein de la littérature, du droit ou de la science politique (Halls, 1990). Elle est omniprésente en éducation, puisque à tous moments, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités semblables ou différentes. L'éducation comparée fait donc appel à plusieurs concepts.

La contextualisation

L'éducation comparée approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle le relie aux contextes, historique, politique, linguistique, socio-économique, éducatif, à la société. L'objet d'étude est le système éducatif dans une perspective globale, qui prend en considération tous les éléments du système social. On peut dire qu'il existe une liaison très étroite entre l'éducation comparée, la politique de l'éducation et la planification des systèmes éducatifs. Certaines approches en éducation comparée considèrent le système éducatif comme un système avec une vie propre, avec un fonctionnement autonome, mais également en relation étroite avec tous les contextes politique, socio-économique, culturel... Ces caractéristiques des études comparatives permettent à certains d'évoquer une prédominance des approches macro en éducation comparée. Sans la prise en compte de ces contextes, l'étude comparative est faussée (García Garrido, 1993). Comment expliquer les excellents résultats en sciences (1^{re} position), et en mathématiques (4^e position) obtenus par les élèves de la 8^e classe (14 ans) en République Tchèque si l'on ne tient pas compte de la volonté politique de changement de ce pays et des réformes éducatives qui l'ont accompagnée ? (Eurydice, 1997). En définitive, l'éducation comparée ne peut pas se concevoir sans une étude préalable des contextes.

L'international, le national et le local

La comparaison en éducation a un sens. Le comparatiste ne compare pas pour le seul plaisir de comparer. Il le fait à des fins pragmatiques dans le but de modifier la réalité. Face à des problèmes de sociétés comme la violence à l'école, il étudie les différentes solutions apportées dans les autres pays et s'inspire de ces actions pour améliorer la situation nationale en s'adaptant au contexte (Debarbieux, 1998).

L'éducation comparée a pour but de saisir les différences et les similitudes de faits éducatifs dans divers contextes. Elle a souvent une dimension internationale. Les études comparatives sont souvent réalisées par les organismes internationaux (BIE, UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe). Effectuées à partir d'indicateurs, elles recueillent des données quantitatives sur les différents pays et fournissent des informations importantes aux acteurs-décideurs. Ces études ont un impact sur l'élaboration des politiques éducatives. Toutefois, les études comparatives réalisées par ces institutions internationales ne s'attachent pas seulement aux comparaisons des systèmes éducatifs ; elles peuvent concerner les politiques nationales d'éducation de chaque pays (OCDE, 1995) ; elles s'intéressent aussi aux grandes tendances mondiales. Les comparaisons deviennent alors thématiques et

ce, à l'échelle planétaire. C'est sur ce type de comparaison qu'est construit le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle (Delors, 1996). Le rapport aborde les grands problèmes mondiaux et imagine des voies qui pourraient permettre d'y remédier (cohésion sociale, meilleure prise en compte du local et du global, nouveau modèle de développement...). Il développe aussi une nouvelle conception de l'apprentissage tout au long de la vie dans lequel l'individu sera peut-être contraint de suivre une formation continue, par exemple, pour s'adapter au processus de mondialisation et aux différents emplois qu'il sera amené à effectuer.

Les organisations internationales ne sont pas seules en charge des études comparatives. De nombreux chercheurs étudient les problèmes qui se posent de façon générale, au niveau mondial ou au niveau de plusieurs États. Par exemple, l'étude de la question des nouvelles technologies fait ressortir que les techniques de communication sophistiquées actuelles creusent le fossé entre nantis et défavorisés (au niveau des États et des individus). Il faut donc imaginer des solutions à l'échelle mondiale (éducation au changement, intégration pertinente des nouvelles technologies dans les dispositifs éducatifs) sans omettre le fait que la moitié de la population mondiale n'a pas accès aux réseaux téléphoniques. La question suivante appelle une réponse urgente : comment peut-on éviter que les inégalités ne se renforcent, que le pouvoir culturel et scientifique que confère la maîtrise des outils d'information ne soit concentré dans les mains des puissances les plus développées sur le plan technologique ? (Groux, 1997).

L'éducation comparée s'intéresse prioritairement à ce type de problèmes et propose des stratégies qui permettent de réduire les inégalités, d'éviter les traumatismes et de favoriser l'équité au plan mondial. Elle s'appuie sur une analyse de la situation à l'échelle internationale pour envisager des solutions.

L'étude comparative peut aussi être intra-nationale. Plusieurs études sur les questions linguistiques dans les pays européens (Barata, 1998 ; Naya, Extagne & Lukas, 1995 ; Perez, 1998 ; Perez & Akkari, 2000) montrent que le comparatiste peut aussi étudier et comparer des réalités dans des contextes différents à l'intérieur d'un même pays, dans plusieurs régions. Chaque pays européen est attaché à son propre système éducatif qui est le produit d'une histoire et d'une culture. Les instances européennes l'ont bien compris ; elles ne tentent pas d'unifier les systèmes éducatifs mais elles proposent des structures supplémentaires, comme les sections européennes ou les nouvelles formations professionnelles communes (pour les nouveaux métiers). En effet, le Traité de Maastricht (entré en vigueur en novembre 1993) confère la souveraineté nationale aux domaines de l'éducation, de la santé, de la culture et de la justice par exemple. Cela signifie que l'Union Européenne encourage certaines actions comme la reconnaissance des

diplômes qui n'empêchera pas les systèmes d'enseignement et les contenus des programmes éducatifs de demeurer nationaux. On ne touche pas à l'existant mais on ajoute des cadres, des certifications et on développe les échanges entre les pays.

La décentration et l'altérité

Les problématiques, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences. La mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée (Groux & Porcher, 2000). En effet, c'est par la rencontre de l'autre, dans son système éducatif, dans sa culture et dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie. L'accès au savoir est donc aisé et chacun d'entre nous peut recourir à des comparaisons internationales pour mieux comprendre ce qui se passe dans les autres pays et dans son propre territoire. De la rencontre avec l'autre, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable enrichissement, que l'on soit élève, étudiant, enseignant, chercheur ou responsable éducatif. Par cette rencontre, on peut opérer des rectifications de détail ou des modifications plus profondes : sur le plan pédagogique (reconsidérer par exemple le problème du redoublement, de l'apprentissage précoce des langues...), sur le plan culturel (confronter ses normes et ses valeurs à celle des autres, comprendre les différences) et sur le plan historique (comparer des pratiques dans le temps).

Une constatation s'impose : les relations entre l'éducation comparée et la culture sont particulières. L'éducation comparée propose plusieurs explications sur les liens entre l'éducation et la culture (Lê Than Khoi, 1991).

Pour un spécialiste des comparaisons de systèmes éducatifs, la culture peut être un facteur d'explication des phénomènes qui se produisent dans le système éducatif. Autrement dit, la culture ne représente pas un objet d'étude en liaison avec l'éducation (ce que fait l'éducation interculturelle) ; elle est un facteur d'interprétation du système éducatif. La culture est importante pour comprendre les mécanismes dans lesquels un système éducatif se développe par rapport à d'autres systèmes éducatifs. Mais le contexte culturel n'a pas plus d'importance pour un comparatiste que le contexte politique, historique et socio-économique ou que l'évolution et la situation sociale d'un pays.

La culture n'est pas au centre de ses études ; elle est à la périphérie au même niveau que les autres contextes. En effet, les échanges internationaux permettent l'accès à d'autres cultures. Par la rencontre avec l'autre

école (échanges scolaires), l'autre université (échanges universitaires) et l'autre lieu de formation (échanges professionnels), les différents acteurs des échanges rencontrent nécessairement la culture de l'autre. Ils découvrent d'autres façons de vivre, de penser, d'autres habitus culturels, d'autres cultures professionnelles. Ils entrent en quelque sorte en éducation interculturelle par l'éducation comparée. L'éducation comparée permet cette éducation à l'altérité qu'est l'éducation interculturelle.

Au moment où l'Europe se construit, les circulations vont augmenter entre les systèmes scolaires. Une connaissance des habitudes de l'autre est essentielle au moins pour prendre conscience que la manière d'enseigner qui domine ici n'est pas nécessairement celle qui a l'aval du voisin, et que chaque institution éducative est un produit historique spécifique, qui a ses singularités, ses cohérences et, toujours aussi, ses contradictions (Groux & Porcher, 2000, p. 10).

Si la culture permet d'approcher les systèmes éducatifs et de mieux les comprendre, elle est au centre de la rencontre avec l'autre, dimension fondamentale en éducation comparée. Elle est donc à la fois moyen (d'explication) et fin (ouverture à l'altérité, connaissance de l'autre). Rien d'étonnant donc à ce que l'éducation comparée et l'éducation interculturelle soient si souvent à la croisée des chemins.

Cependant, la culture d'un pays peut être modifiée par l'influence du système éducatif et nous pouvons parler de la culture comme un *output* du système éducatif. Nous le constatons, la relation entre le système éducatif et la culture est étroite. L'éducation comparée peut s'intéresser par exemple à la diversité culturelle dans la société. En premier lieu, nous pouvons voir la diversité culturelle comme une des caractéristiques du système éducatif et étudier cette question d'un point de vue comparatif, international et macro (politiques éducatives concrètes, projets nationaux ou régionaux pour développer une approche sur ce thème, etc.). En deuxième lieu, la diversité culturelle est perçue comme un facteur contextuel d'un pays et son influence sur le système éducatif sera étudiée. Nous pouvons comparer, entre autres, l'importance de chaque minorité culturelle, les mouvements migratoires, les conflits entre les différentes coutumes, les habitudes, les pratiques de religion dominantes dans un pays. En troisième lieu, nous pouvons analyser les conséquences d'un modèle de système éducatif (avec une perspective macro et internationale) sur les possibilités de vivre ensemble dans une société multiculturelle, c'est-à-dire comment notre système éducatif peut œuvrer à la prise en compte et au respect de la diversité culturelle. C'est particulièrement dans la vision de l'altérité que l'éducation comparée et l'éducation interculturelle se rencontrent.

On le voit ici, l'éducation comparée apporte des informations, elle permet de comprendre l'évolution des systèmes et de poser les problèmes au plan mondial, national et local. Les données collectées à l'aide des

indicateurs ou les enquêtes qualitatives réalisées apportent des informations utiles pour influencer les politiques éducatives. Elle initie des recherches orientées vers des décisions (organisations internationales) mais aussi vers des conclusions (les études sur les rapports entre éducation, culture et société).

À ce moment de notre réflexion, nous pouvons proposer une définition de l'éducation comparée, qui, comme toute définition, est nécessairement réductrice :

L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant (Groux & Porcher, 1997, p. 26).

Nous pouvons citer une autre définition distincte de celle de Groux et Porcher comme celle de Van Daele. Ce dernier apporte un point de vue différent qui a trait aux divers domaines de l'éducation comparée :

L'éducation à l'étranger, l'éducation internationale (ainsi que l'éducation pour la compréhension internationale, l'éducation pour la paix, l'éducation pour le désarmement et l'éducation relative aux droits de l'homme), l'éducation pour le développement et l'éducation multiculturelle (tout comme l'éducation des migrants et l'éducation des réfugiés) font partie intégrante de l'éducation comparée (Van Daele, 1993).

Dans la définition de Van Daele, la comparaison des similitudes et des différences des faits éducatifs dans deux ou plusieurs contextes est importante et nous notons également que, pour cet auteur, l'éducation multiculturelle appartient à l'éducation comparée.

L'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est multiple et complexe (Meuris & De Cock, 1997). Elle nécessite des points de vue divers et fait appel à des chercheurs qui sont des économistes, des historiens, des sociologues, des démographes... et qui ont une spécialisation en éducation comparée. Très souvent, les comparatistes possèdent deux ou trois spécialisations. Les spécialistes de l'interculturel font aussi apparaître la complexité dans leurs propres définitions. Par exemple, pour Abdallah-Pretceille (1992), l'interculturel est « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle » (p. 37). Pour cet auteur (1999),

l'analyse comparative des modalités de traitement de la pluralité à l'école mettrait en évidence d'une part, une reconnaissance et une légitimation progressive du champ, d'autre part, les difficultés et les contradictions liées à

l'importance des enjeux... L'éducation comparée a incontestablement un rôle à jouer dans ce domaine » (p. 110).

Les définitions de l'UNESCO et celle de Dasen et Retschitzki (1989) dans l'introduction des actes du premier congrès de l'ARIC, reprises dans l'introduction à ce volume insistent de même sur l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures. Ceci nous confirme qu'il existe deux champs différents inextricablement liés. Mais regardons maintenant les méthodologies employées en éducation comparée et en éducation interculturelle.

LES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES EN ÉDUCATION COMPARÉE ET EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE

L'éducation comparée est dépendante de l'outil qu'est la comparaison mais elle fait appel à des méthodologies variées. Plusieurs comparatistes comme Ferrer (1990) et Schriewer et Holmes (1992) ont soulevé des problèmes d'ordre méthodologique que l'on peut trouver dans les approches quantitatives.

Les approches quantitatives

Les statistiques internationales posent certains problèmes méthodologiques. Les annuaires statistiques de l'UNESCO, par exemple, fournissent certes des indications de moyennes au niveau national mais très souvent ces moyennes nationales ne représentent pas les variations qui peuvent exister notamment entre les sexes et entre les zones urbaines et rurales. Rappelons que pour élaborer des statistiques internationales comparatives, les organisations internationales demandent aux pays de produire des rapports nationaux sur divers thèmes d'éducation (UNESCO) ou de dresser un bilan sur la situation de l'éducation dans les pays (OCDE, 1995, 1996).

Les organisations internationales (UNESCO, BIT, BIE, OMS, FAO et d'autres) ont construit des indicateurs qui permettent une analyse comparative entre les pays. L'exemple type de cette méthodologie dite quantitative est l'étude sur « la Littératie et la Société du Savoir » de l'OCDE. Cette enquête internationale a élaboré un outil d'évaluation apte à établir les niveaux de compétences des adultes de langues et de cultures différentes à l'intérieur d'un même pays et a proposé aussi des comparaisons entre les pays. Pour établir le profil de compétences d'un pays, on a entrepris une enquête par sondage auprès d'un échantillon de ménages représentatif de la population adulte. Les pays ont reçu des consignes précises pour mesurer les capacités de lecture et d'écriture de la population adulte. Un échantillon représentatif de la population civile non institutionnalisée âgée

de 16 à 65 ans a été constitué. L'un des buts visés par les enquêtes internationales a été de comparer les populations en fonction d'échelles communes. Dans le cadre de cette étude, trois échelles de capacités de lecture et d'écriture ont été utilisées. Chacune de ces échelles comportait plus de 30 tâches de lecture auxquelles on attribuait des paramètres d'items définissant la difficulté de la tâche. Cette enquête a révélé des difficultés méthodologiques : par exemple, les traductions ont représenté un problème central. Les différents pays francophones ont traduit de façon plus ou moins précise les questionnaires écrits initialement en anglais. Ceci a provoqué des différences dans les résultats en raison des questionnaires plus ou moins appropriés aux contextes, plus ou moins valides et donc plus ou moins comparables. En particulier, la France a obtenu des résultats insuffisants dus à ce problème de méthodologies.

Cette perspective plus macro et internationale implique que l'éducation comparée utilise les approches quantitatives en les complétant par des approches qualitatives. Dans ce cas, l'approche qualitative permet d'apporter quelques compléments. Pour certains comparatistes, il n'est pas méthodologiquement possible de commencer par une approche qualitative pour étudier le système éducatif – ou une partie de ce système – dans une perspective macro car ce type d'approche ne permet pas d'obtenir une vision globale, générale, panoramique du système éducatif.

Un comparatiste doit connaître toute une série de techniques propres à la méthodologie quantitative (statistiques, élaboration d'indicateurs du système éducatif, instruments pour obtenir les données,...). La nécessité d'étudier le système éducatif en relation avec le contexte oblige les chercheurs en éducation comparée à connaître et à utiliser – dans une certaine mesure – toutes les méthodologies et techniques propres aux sciences humaines.

Pour étudier différents systèmes éducatifs dans des pays contrastés, le comparatiste doit par une combinaison méthodologique réussir à rendre compatible la « généralisation » et la « contextualisation », « l'homogénéité des données » et « la spécificité de certaines informations ou données », « l'ethnocentrisme » et « l'ouverture des idées »... (Ferrer, 1990).

On identifie très souvent la méthodologie comparative à notre discipline. Peut-on réellement réduire l'éducation comparée à son outil d'investigation privilégié, la démarche comparative ? Les apports méthodologiques des comparatistes de différents continents, les formations académiques diverses, les idéologies différentes montrent qu'aujourd'hui le champ méthodologique est très vaste et surtout peut être modifié en fonction de l'objectif et de l'objet d'étude. De même que l'histoire utilise des méthodes très diverses et qu'on ne peut parler d'une méthode historique unique, l'éducation comparée a une grande diversité méthodologique. Certains comparatistes développent plutôt les approches qualitatives qui sont, selon nous, des approches fondamentales de l'éducation interculturelle.

Les approches qualitatives

L'éducation comparée et l'éducation interculturelle utilisent fréquemment les approches qualitatives. Celles-ci permettent souvent un approfondissement des thèmes de recherche. En fait, chaque chercheur adapte la méthodologie qualitative à son objet de recherche. En éducation comparée comme en éducation interculturelle, les chercheurs n'ont pas seulement recours aux approches qualitatives mais utilisent quelquefois des méthodologies quantitatives car les deux domaines requièrent plusieurs techniques de collecte de données.

Nous pouvons comparer les méthodes d'éducation comparée avec celles de l'anthropologie culturelle qui sont essentiellement qualitatives. La méthodologie anthropologique est une façon particulière d'appréhender la réalité. Son approche holiste cherche à saisir la totalité d'une société avec une démarche de type monographique comme, par exemple, des unités sociales restreintes (villages, tribus ou quartiers) accessibles au regard d'un observateur. Le chercheur apprend à connaître les interviewés et à vivre avec eux. L'échantillon de son étude de cas ne représente pas toujours la population d'un pays. D'après Lévi-Strauss (1958), la démarche anthropologique comporte trois étapes : la première étape concerne l'ethnographie qui est liée à l'observation directe d'une unité sociale et qui s'emploie à décrire et à classer sous forme de monographies tous les aspects de la société étudiée (milieu, croyances, coutumes, institutions, outils, techniques, production). La deuxième étape, qui se définit par l'ethnologie, s'emploie à faire la synthèse de ces descriptions, à dégager une compréhension générale de la société, géographique, historique, globale. Passer au niveau des systèmes politiques, religieux, familiaux et de production, en s'interrogeant sur leurs interrelations, c'est essayer de comprendre comment la société est organisée et comment elle travaille à son devenir. Dans sa troisième étape, l'anthropologie, à travers la comparaison ou la mise en relation de divers domaines, de systèmes dégagés par l'ethnologie dans les différentes sociétés, cherche à manifester l'existence « de propriétés générales de la vie sociale ». On fait alors appel à une méthode comparative qui intervient dans cette troisième étape pour analyser les différences et les similitudes de faits éducatifs dans divers milieux. Grâce à ces trois étapes, on passe du particulier au général. Évidemment, l'éducation interculturelle s'approprie souvent la méthodologie de l'anthropologie culturelle pour analyser les faits éducatifs.

On le sait, il existe d'autres méthodes qualitatives (entretiens de recherche, récits de vie...) qui permettent de traiter de manière approfondie les données d'une recherche. Par exemple, l'étude des relations enseignants-élèves dans cinq pays différents requiert ce genre de méthodes. L'analyse des représentations des élèves sur leur système éducatif se fera également

grâce à des entretiens semi-directifs, des questionnaires et de l'observation participante. Une recherche intéressante à nos yeux qui lie les deux domaines est l'étude récente (Allemann-Ghionda, De Goumoëns & Perregaux, 1999) menée dans treize instituts de formation des enseignants primaires dans les quatre régions linguistiques de Suisse montrant que la plupart des programmes de formation n'intègre pas explicitement la dimension interculturelle. Depuis les années 1970, l'éducation interculturelle est liée à la scolarisation des migrants pour permettre une meilleure intégration de ceux-ci dans le pays d'accueil (Abdallah-Preteceille, 1999, p. 88). Aujourd'hui, elle se rattache à l'idée d'ouverture sur d'autres cultures et s'efforce de prendre en compte les diversités culturelles.

CONCLUSION

L'éducation comparée et l'éducation interculturelle sont deux champs des sciences de l'éducation qui par leur proximité conceptuelle se complètent, s'associent pour étudier des situations éducatives. La rencontre des deux domaines se situe au niveau de l'altérité, de la connaissance et du respect de l'autre. En effet, nous avons vu que les experts du Conseil de l'Europe étaient souvent des spécialistes en éducation comparée et en éducation interculturelle. Mais l'éducation comparée aborde les phénomènes et faits éducatifs dans leur globalité et pas seulement dans leur dimension culturelle. Nous avons constaté que la contextualisation est primordiale en éducation comparée alors que l'éducation interculturelle peut étudier un phénomène en soi sans le situer véritablement dans tous les contextes sociétaux. Van Daele (1993, p. 32) a intégré l'éducation interculturelle ainsi que d'autres domaines dans le champ de l'éducation comparée et il estime que ceux-ci « peuvent être considérés comme des subdivisions du champ d'étude » de l'éducation comparée. Il apparaît en fait que ces champs ne sont pas réellement en position de dépendance hiérarchique, mais bien dans une relation de gémellité et d'interactions.

Il existe actuellement un renouveau de l'éducation comparée en raison du processus de mondialisation, de l'internationalisation des études éducatives comparatives et des échanges éducatifs. La comparaison reste un élément déterminant en éducation comparée alors qu'en éducation interculturelle, elle n'est que facultative. Si, dans les années 60, l'éducation comparée étudiait essentiellement les systèmes éducatifs et faisait appel à des méthodes en majorité quantitatives, à la fin du XX^e siècle, elle aborde l'ensemble des faits éducatifs et privilégie les entrées thématiques (échec scolaire, enseignement des langues, formation professionnelle, multiculturalisme...). Elle fait de plus en plus appel à des méthodes mixtes. Pour tout ce qui a trait aux recherches liées aux diversités culturelles, l'éducation comparée et l'éducation interculturelle s'associent. Quant aux

objets éducatifs interdisciplinaires, l'éducation comparée se réfère à des disciplines multiples telles que l'histoire, l'anthropologie, la sociologie, l'économie, la psychologie, etc. De cette union des forces, notamment de l'alliance entre l'éducation interculturelle et l'éducation comparée, pourront naître des études innovantes et utiles aux acteurs éducatifs en proie actuellement à des problèmes non maîtrisés comme la violence à l'école, les problèmes de gestion des classes, de relations entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, de façon à améliorer les conditions de vie scolaire par une réelle éducation à la citoyenneté, à la paix et par une véritable éducation à l'altérité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Éducation.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Allemann-Ghionda C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg.
- Barata, E. (1998). Regards sur les cours de langue et culture portugaises à Genève. In S. Perez (Éd.), *La Mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés* (pp. 183-199). Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation, développement et démocratie. *Cahiers du Centre de sociologie européenne*, 24-48. Paris : Mouton.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : UNESCO-Delachaux & Niestlé.
- Conseil de l'Europe. (1987). *Conférence finale. Projet 7*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coombs, Ph. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : PUF.
- Dasen, P. R. & Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : une association, un colloque. In C. Clanet (Éd.) *Socialisations et cultures* (pp. 10-16). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Debarbieux, E. (1998). La violence à l'école : approches européennes. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 5-19.
- Delors, J. (1996). *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle. L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- EURYDICE. (1997). *Compléments à l'étude sur les structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne. La situation en Bulgarie, en République Tchèque, en Hongrie, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie*. Bruxelles : Eurydice.
- Ferrer, F. (1990). *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers, l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Berne : Lang.
- Gagliardi, R. (1998). *Les enseignants et l'éducation multiculturelle*. Genève : BIE.
- García Garrido J.L. (1993). *Sistemas educativos de hoy* (3^e ed). Madrid : Editorial Dykinson.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. In D. Groux & J. Schriewer (Éd.). *L'éducation comparée*. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 111-139.
- Groux, D. & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Groux, D. & Porcher, L. (2000). *Les échanges*. Paris : L'Harmattan.
- Jullien de Paris, M.A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*. Genève : BIE (1962).
- Halls, W.D. (Éd.). (1990). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO.
- Lê Thanh Khôi. (1991). *L'Éducation : cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Lê Thanh Khôi. (1995). *Éducation et civilisations, Sociétés d'hier*. Paris : UNESCO, BIE, Nathan.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Meuris, G. & De Cock, G. (1997). *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles : De Boeck.
- Naya, L. M., Etxague, X. & Lukas, F. J. (1995). La situación del euskara en el sistemam educativo del País vasco. In P. Dávila. (Ed.) *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Leioa : servicio editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Nkaké L.M. (1996). *L'éducation à la compréhension internationale*. Genève : BIE.
- Novoa, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation*, (2-3), 9-61. Caen : Cerse, Université de Caen.
- OCDE. (1995). *Examens des politiques nationales d'éducation, Hongrie*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1996). *Examens des politiques nationales d'éducation, France*. Paris : OCDE.
- Perez, S. (1998). Langues et régions en Europe et ailleurs : renaissance de la problématique régionale ? In A. Furlán (Éd.). *Le maintien de la discipline à l'école* 28 (4). *Perspectives*, 629-641. Genève : BIE.
- Perez, S. & Akkari, A. (2000). Integration of immigrant children : comparison between France and Spain. *World Studies Education*, 1. Melbourne : James Nicholas Publisher.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Rey, M. (1983). *Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Schriewer, J. & Holmes, B. (Eds) (1992). *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt : Peter Lang.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : PUF.

« *Intercultural communication* » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire

**Tania Ogay
Université de Genève**

INTRODUCTION

Travailler sur les questions interculturelles dans un environnement francophone mais en se référant principalement à des modèles nord-américains¹ de la communication interculturelle peut permettre de ressentir ce que vivent les personnes que Bennett (1993) nomme les « marginaux culturels », c'est-à-dire des personnes qui ont internalisé deux ou plusieurs cadres de référence culturels et qui se trouvent en décalage avec les personnes solidement ancrées dans l'une ou l'autre culture. Cependant la double référence ne signifie pas uniquement décalage, elle implique également par définition une position de décentration, bien plus difficile à construire lorsqu'on ne s'identifie qu'à une seule culture. La difficulté à se décentrer se voit par exemple chez les chercheurs nord-américains qui se consacrent à l'étude de l'*intercultural communication* ; en effet, ils semblent souvent considérer que les questions posées par le contact de cultures se traitent

1. Pour être plus précis, il faudrait parler de modèles « états-uniens » plutôt que « nord-américains », dans la mesure où les modèles en question proviennent des États-Unis d'Amérique et non pas du Canada, où la situation de la recherche interculturelle est fort différente et ne pourra être traitée dans le cadre de cet article.

partout de la même façon qu'aux États-Unis, et que par conséquent la communication interculturelle est également une discipline académique reconnue en Europe comme elle l'est aux États-Unis. Ainsi, dans mes contacts avec les collègues nord-américains, ceux-ci me demandent fréquemment en toute innocence comment sont organisées les études de communication interculturelle en Suisse et en France, sans se douter que mes collègues francophones esquissent généralement une moue dubitative lorsque je leur parle de cette communication interculturelle « à l'américaine », qu'ils connaissent généralement très peu mais dont ils sont souvent convaincus qu'elle ne concerne en rien les problématiques européennes.

Mes efforts quotidiens pour établir un pont entre chercheurs « interculturalistes » francophones et anglophones m'ont permis de saisir peu à peu les complexités de cet échange que je souhaite instaurer, échange non seulement interculturel mais également interdisciplinaire. En effet, l'insertion disciplinaire des questions posées par l'interculturalité est très différente d'une rive à l'autre de l'Atlantique, et l'instauration d'un dialogue passe par une réflexion épistémologique sur l'articulation complexe entre ces différents savoirs.

Dans cet article, je me propose donc d'interroger cette articulation entre, d'une part, la communication interculturelle telle qu'elle s'est développée aux États-Unis au sein des sciences de la communication et, d'autre part, la psychologie francophone des contacts de cultures, une de ces « approches interculturelles » qui sont en Europe très souvent liées aux sciences de l'éducation.

LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE : AUX ÉTATS-UNIS, UNE DISCIPLINE À PART ENTIÈRE DES SCIENCES DE LA COMMUNICATION

Aux États-Unis, les *Communication Sciences* réservent une place non négligeable à la communication interculturelle, par laquelle on entend principalement la communication entre deux individus aux références culturelles différentes. J'ai eu l'occasion de retracer ailleurs (Ogay, sous presse) en détail le développement de la communication interculturelle comme discipline académique aux États-Unis ; on retiendra ici particulièrement le nom de l'anthropologue E. T. Hall (1978 ; 1979 ; 1984) qui, avec ses travaux dans un institut de formation des diplomates américains, est considéré comme le père du champ de la communication interculturelle (Hart, 1997 ; Rogers & Steinfatt, sous presse). De cet héritage, la communication interculturelle garde le souci toujours très présent de l'application pédagogique des connaissances développées dans les recherches (en formation des adultes principalement, avec le développement de nombreuses

méthodes de formation interculturelle, voir par exemple Bennett, 1986), ainsi qu'un intérêt axé sur l'individu « communicant » et la qualité (ou plus souvent, l'efficacité) de son comportement de communication.

Si l'objet principal de la communication interculturelle est l'étude de ce que Dasen et Retschitzki appellent les contacts entre groupes culturels (1989 ; voir aussi Dasen, texte d'orientation de ce volume), on trouve dans le domaine de la communication interculturelle différents courants. Le premier ne concerne pas nécessairement l'interaction interculturelle mais rejoint l'étude de la diversité culturelle, avec ou sans comparaison entre les groupes culturels : en effet, toute une série d'auteurs (réunis notamment par Gudykunst, Ting-Toomey & Nishida, 1996) se consacrent à l'étude de la diversité culturelle dans les comportements de communication, cherchant à établir l'influence sur le comportement de communication des dimensions de variabilité culturelle. Il s'agit notamment de la dimension individualisme-collectivisme (voir Hofstede, 1980 ; Triandis, 1995), sans nul doute la plus étudiée dans ce genre de travaux, ainsi que les dimensions définies par Hall (1978, 1979, 1984) avec ses travaux sur la proxémie (la gestion de l'espace), la chronémie (la gestion du temps) et la part du contexte dans la communication (contexte faible : communication verbale explicite, peu de signification dans le contexte ; contexte fort : communication verbale implicite, beaucoup de signification dans le contexte). Ce type de travaux peut aboutir à une critique interculturelle de la communication interpersonnelle *mainstream*, de la même façon que la psychologie culturelle comparée critique la psychologie *mainstream* quant à sa généralisabilité à d'autres contextes culturels (Martin, ce volume). Ainsi, Kim (sous presse) critique la validité transculturelle de concepts comme *assertiveness* et *self-disclosure* (que l'on peut traduire par assurance et révélation de soi), couramment mentionnés dans la littérature sur la communication interpersonnelle *mainstream* comme étant indispensables à une bonne communication interpersonnelle. Pour Kim, la validité de ces concepts n'est réelle que pour les contextes culturels individualistes ; parler de soi et avec assurance est au contraire un comportement de communication inadéquat dans les sociétés collectivistes (voir également Akkari dans ce volume).

Les autres courants de la communication interculturelle portent quant à eux effectivement sur l'étude des situations de contact entre personnes d'origines culturelles différentes. Les recherches sur l'adaptation interculturelle se concentrent sur le processus d'adaptation vécu par des personnes séjournant pour une durée limitée dans un contexte culturel étranger (typiquement des coopérants, des diplomates, des hommes d'affaires, des étudiants ou des jeunes en échange) ainsi que sur les méthodes de formation pour une adaptation la plus optimale possible, permettant notamment de dépasser le « choc culturel » (Ady, 1995 ; Furnham & Bochner, 1986 ; Grove & Torbiörn, 1985 ; Harrison, Chadwick & Scalles, 1996 ; Searle & Ward, 1990). Spécifiquement axés sur la problématique psychologique

de l'adaptation, ces travaux peuvent être rapprochés des travaux sur l'acculturation dans des contextes de migration (Berry & Sam, 1997 ; Kim, 1995), c'est-à-dire concernant des contacts à long terme.

La demande toujours pressante du terrain pour des formations permettant d'améliorer l'efficacité de la communication interculturelle a suscité le développement d'un courant qui est rapidement devenu dominant, celui de la compétence interculturelle, où les chercheurs (voir notamment Chen & Starosta, 1996 ; Imahori & Lanigan, 1989 ; Kealey, 1989 ; Koester & Olebe, 1988 ; Martin, 1989 ; Ruben & Kealey, 1979 ; Spitzberg, 1994) ont cherché à définir quels étaient les traits de personnalité, les attitudes et les habiletés permettant aux individus de réaliser une communication interculturelle efficace. Très proche en plusieurs points du courant travaillant sur l'adaptation interculturelle, le courant représenté par les recherches sur la compétence interculturelle s'en distingue néanmoins par le fait que l'attention des chercheurs n'est plus centrée sur les conséquences psychologiques que peut avoir la confrontation avec un contexte culturel inconnu, mais bien sur la communication interculturelle et les compétences requises pour être efficace en situation de communication interculturelle. De nombreuses critiques peuvent être faites à cette approche, dont notamment la centration sur un seul des acteurs de la communication, sans considération pour le rôle du contexte et des partenaires de l'interaction dans le déroulement de la communication (voir Ogay, sous presse). Il ne s'agit toutefois pas de rejeter d'un bloc tous ces travaux, car malgré leurs défauts ils apportent des informations précieuses sur ces « dimensions de personnalité » impliquées dans la communication interculturelle et dont Camilleri (1990 ; 1999), personnage central de la psychologie francophone des contacts de cultures, considérait l'étude comme un projet important pour la recherche interculturelle. Deux compétences me semblent particulièrement dignes d'intérêt pour tout chercheur s'interrogeant sur l'interaction interculturelle : l'empathie (que l'on peut rapprocher de la décentration) (Redmond, 1989 ; Bennett, 1979, 1994) ainsi que la tolérance de l'ambiguïté (aussi appelée tolérance de l'incertitude) (Berger & Gudykunst, 1991 ; Ruben, 1976).

Le quatrième courant que l'on peut définir dans l'*intercultural communication* correspond à des travaux qui, après les tâtonnements des premiers courants, ont pour ambition de produire des modèles de la communication interculturelle capables de saisir la dynamique interculturelle dans toute sa complexité. Ainsi, Gudykunst (1995) intègre nombre de connaissances produites par les trois précédents courants dans sa théorie AUM (*Anxiety / Uncertainty Management Theory*), au cœur de laquelle se trouve la gestion par l'individu de l'incertitude et de l'anxiété générées par le degré plus ou moins important d'interculturalité de la communication. Un autre modèle prometteur est la CAT (*Communication Accommodation Theory*) de Giles et ses collègues (Gallois, Giles, Jones, Cargile & Ota, 1995), qui intègre la dimension micro et la dimension macro dans un même cadre théorique,

reliant l'accommodation du comportement de communication aux conditions sociostructurelles du contexte de la relation, dont notamment l'histoire des relations entre les groupes d'appartenance des interactants. Ainsi, suivant sa perception des enjeux psychosociaux de la relation intergroupe, l'interactant cherchera à adapter son comportement de communication à celui de son partenaire d'interaction (convergence) ou, au contraire, à accentuer les différences (divergence) afin de signaler son identité culturelle. Quant à Ting-Toomey (1993), elle propose de concevoir la communication sous l'angle d'un processus de négociation d'identités, les interactants devant notamment gérer dans l'interaction la dialectique entre l'inclusion et la différenciation², dialectique importante pour l'estime de soi et le sens de cohérence de son identité.

Même si les approches diffèrent, le paradigme dominant jusqu'à aujourd'hui dans les recherches sur la communication interculturelle a été celui de la psychologie positiviste, la culture étant généralement traitée comme une variable dépendante ou indépendante, antérieure et extérieure à l'individu, et rarement comme un processus construit dans et par l'activité des individus. La même remarque peut être faite par rapport à la conceptualisation de la communication : la domination du champ par les psychologues, dénoncée par exemple par Dinges (1983) et Kim (1988), a également relégué la communication au statut de variable dépendante (on s'intéresse alors à l'effet des variables de personnalité sur le résultat de la communication), et l'on a dans les trois premiers courants trop souvent perdu de vue le processus ou la dynamique de la communication. Plusieurs indices indiquent que la communication interculturelle se trouve aujourd'hui à un stade crucial de son développement scientifique (Hart, 1997). Les apports les plus intéressants me semblent provenir d'une part de ces chercheurs qui tentent de remettre au centre la question de la dynamique et du processus de la communication interculturelle (Gallois *et al.*, 1995 ; Gudykunst, 1995), et d'autre part des chercheurs qui revendiquent une approche subjectiviste de la communication, concevant la communication non pas tant comme échange de messages mais comme négociation d'identités (Collier, 1994 ; Ting-Toomey, 1993). Le paradigme positiviste est peu à peu remis en question et le champ de la communication interculturelle semble s'ouvrir de plus en plus (voir par exemple Katriel, 1995) à des références largement présentes dans les autres champs des sciences de la communication mais très curieusement quasi absentes de la communication interculturelle anglophone : je veux parler notamment de l'ethnométhodologie et de l'interactionnisme symbolique, qui construisirent leur notoriété il y a déjà plusieurs décennies avec des auteurs comme Blumer (1969), Garfinkel (1967), Goffman (1973) et Gumperz (1982).

2. Qui peut être rapprochée d'un des antagonismes fondamentaux relevés par Demorgon (1996) : l'antagonisme entre ouverture / fermeture.

LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE, ABSENTE DES SCIENCES DE LA COMMUNICATION FRANCOPHONES

En France et, dans une mesure bien plus modeste, en Suisse³, les sciences de la communication sont traditionnellement avant tout dédiées à l'étude de la communication de masse et particulièrement des médias, avec une approche à dominante sociologique. On parle d'ailleurs plus volontiers des « sciences de l'information et de la communication ». Mais lorsque la sociologie de la communication s'est détournée des théories structuro-fonctionnalistes pour se tourner vers des approches réhabilitant les acteurs de la communication et leurs rapports intersubjectifs, son chemin a croisé celui des linguistes qui s'étaient eux détournés de la linguistique structurale pour la linguistique communicationnelle ou « pragmatico-énonciative » (voir Baylon & Mignot, 1994 ; Mattelart & Mattelart, 1995). Ainsi, sociologie et linguistique sont les deux disciplines fondamentales de référence des sciences de la communication francophones, la communication interpersonnelle et, encore plus, la communication interculturelle en étant quasiment absentes car, comme le remarque non sans ironie Winkin⁴,

leur reconnaissance en France ne va pas de soi. La communication interpersonnelle est encore souvent perçue comme « l'affaire des psy » et la communication interculturelle, celle des « socio-cul » qui s'occupent des immigrés. Il faut donc, sans reproduire artificiellement le développement institutionnel de ces disciplines aux États-Unis, montrer que l'interpersonnel et l'interculturel sont des objets de savoir – pourvu qu'ils soient construits théoriquement – et que ces savoirs exigent une matrice disciplinaire spécifique, au sein des sciences de la communication (1993, p. 415).

Winkin (1987) n'est pas tendre avec la communication interculturelle telle qu'elle s'est développée aux États-Unis. Il la qualifie de « discipline semi-académique, semi-pratique (...) : conceptualisation maigre mais exemples nombreux, prêts à se transformer en conseils pour une audience tournée vers la vie économique et administrative » (p. 5). Il va même jusqu'à affirmer que, par la faute d'une théorisation insuffisante, « il faut tout refaire » (1993, p. 416). Dans un numéro spécial de la revue *Sciences Humaines* consacré à la communication, Winkin (1997) ne présente d'ailleurs pas la communication interculturelle nord-américaine mais ce qu'il appelle « l'anthropologie de la communication », aussi appelée ethnographie de la communication, qui peut être définie comme « l'étude de la parole en tant que

3. Où ce n'est qu'en 1996, au moment de la fondation de l'Université de la Suisse italienne, qu'a été créée la seule et unique Faculté des Sciences de la Communication de Suisse.

4. Winkin est un des très rares auteurs francophones qui n'ignore pas la communication interculturelle nord-américaine.

phénomène culturel » (Baylon & Mignot, 1994, p. 251). Or c'est justement dans l'ethnographie de la communication que se trouve l'origine de la notion de compétence de communication, développée par Hymes (1984) sur la base de la distinction opérée par Chomsky entre compétence et performance, et reprise à son propre compte par le courant de la compétence interculturelle.

Le moins que l'on puisse dire est que les sciences de la communication francophones ne réservent pas un très bon accueil à la communication interculturelle (voir par exemple Gaudier, 1993), dans le cas plutôt rare où elles ne l'ignorent pas tout simplement. Mais l'intérêt pour les questions soulevées par la communication interculturelle semble néanmoins se développer parmi les chercheurs francophones en sciences de la communication, comme on peut le voir dans la citation suivante, extraite d'un entretien avec D. Wolton, directeur du programme sur les sciences de la communication du CNRS français :

Aujourd'hui, le problème central est l'identité. Or on se méfie de l'identité en l'assimilant à l'identité haineuse d'hier, alors qu'elle est tout simplement la condition culturelle à l'acceptation d'une communication omniprésente. Il y a un changement de problématique de l'identité. Mais avec la communication, de toute façon, ce sont les problèmes culturels qui seront les plus importants (Dortier, 1997, p. 17).

LA PSYCHOLOGIE DES CONTACTS DE CULTURES, L'ALTER EGO DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Comme on l'a vu ci-dessus, ce n'est pas tellement au sein des sciences de la communication qu'il faut chercher l'*alter ego* francophone de l'*intercultural communication*, mais plutôt au sein des approches interculturelles, incarnées en quelque sorte par l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC). Dans cette association se retrouvent notamment une grande partie des chercheurs travaillant sur ce qu'il est maintenant coutume d'appeler la psychologie des contacts de cultures, qui a d'ailleurs donné lieu à la création par Vinsonneau (voir par exemple Vinsonneau, 1990 ; Camilleri & Vinsonneau, 1996) d'une nouvelle association, plus spécifique, l'Association internationale de psychologie scientifique pour l'étude des contacts de cultures (AIPSECC).

Pourtant, lorsque les chercheurs « interculturalistes » francophones (à l'exception de Mauviel, 1987, 1989 ; Ouellet, 1984) parlent de communication interculturelle (Abdallah-Pretceille & Camilleri, 1994 ; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, 1999 ; Camilleri, 1989 ; Ladmiral & Lipiansky, 1989 ; Porcher, 1994), ils ne parlent pas de la communication interculturelle

telle qu'elle s'est développée aux États-Unis. Une certaine méfiance peut être la raison de ce silence : parmi les chercheurs francophones, le champ de la communication interculturelle « à l'américaine » est très souvent réduit à une approche de formation d'adultes, utilitariste et toute dévouée à la formation des *global managers* (Gauthey & Ratiu, 1989 ; Schneider & Barsoux, 1997) et aux objectifs de la mondialisation. De plus, les chercheurs francophones « interculturalistes » ne s'identifient pas aux sciences de la communication, mais généralement plutôt aux sciences de l'éducation (identification parfois difficile, qui fait l'objet du présent volume de *Raisons Éducatives* !), et / ou aux disciplines des sciences sociales bien établies comme la psychologie, la socio- ou psycholinguistique ou l'anthropologie.

Plutôt que de s'intéresser à l'interaction interindividuelle et interculturelle comme le font les chercheurs nord-américains, les chercheurs francophones de psychologie des contacts de cultures mettent au centre de leur réflexion la relation, la coexistence entre communautés culturelles différentes vivant dans un même espace social. Les recherches tentent le plus souvent de répondre aux interrogations sociales suscitées par les migrations de populations du Sud vers l'Europe, avec une réflexion importante sur les conditions de réalisation d'une société interculturelle. La question de l'intégration des enfants de migrants à l'école représente le noyau historique de la psychologie des contacts de cultures et a favorisé le développement de l'« éducation interculturelle »⁵. Ceci explique le lien fort qui existe aujourd'hui encore entre les approches interculturelles et les Sciences de l'Éducation, même si les approches interculturelles ne se résument pas au seul domaine de l'éducation ni, encore moins, à la seule éducation interculturelle.

La légitimité des approches interculturelles francophones n'est pas pour autant assurée, et les chercheurs francophones se débattent avec des critiques parfois sévères provenant des chercheurs des sciences sociales établies (psychologie, sociologie, linguistique, etc.) ou elles-mêmes en quête de légitimation (sciences de l'éducation, sciences de la communication), probablement agacés par la remise en question de l'universalité de leurs concepts et théories par les chercheurs « interculturalistes ». En effet, à la défense de ces derniers, on remarquera qu'une bonne part des critiques faites aux recherches interculturelles peuvent être attribuées à des oppositions idéologiques, les chercheurs des approches interculturelles étant en quelque sorte des marginaux dans une société où domine l'idéologie universaliste et où il est fort malvenu de parler de cultures (Mauviel, 1984 ;

5. À laquelle correspond aux États-Unis la *multicultural education* (voir par exemple Banks & Lynch, 1986), qui s'est développée sans qu'il n'y ait de contacts avec l'*intercultural communication*.

Todorov, 1989 ; Wieviorka, 1996). D'autre part, beaucoup de chercheurs francophones qui déconsidèrent « l'interculturel » se sont probablement arrêtés à l'interculturel militant des premières années de ce qui s'appelait la « pédagogie interculturelle », sans voir qu'un projet à l'origine politique et pratique pouvait fort bien mener à une réflexion scientifique dont la qualité n'a pas à rougir de la comparaison avec des recherches faites dans d'autres domaines de recherche. Ainsi, pour Porcher (1999),

L'interculturel, si longtemps négligé, voire critiqué avec arrogance par les tenants auto-proclamés de l'orthodoxie, s'est aujourd'hui imposé, et les mêmes qui le plaçaient au rang des divagations, le brandissent désormais comme un enjeu-phare dont, bien entendu, ils seraient les inventeurs et les desservants (p. 209).

Cependant, l'autocritique est toujours d'actualité pour les chercheurs « interculturalistes », telle McAndrew (1999) qui, si elle reconnaît que le champ de l'interculturel est indissociable d'un positionnement éthique sur la société, s'inquiète de « l'empire du discours normatif face à la faiblesse des études empiriques » (p. 295). En ne confrontant pas suffisamment leurs modèles conceptuels avec la réalité du terrain social, les chercheurs « interculturalistes » prêtent le flanc à la critique :

Nous sommes donc très mal préparés à répondre aux questionnements et aux attaques en règle auxquels est soumis aujourd'hui l'interculturel quant à sa légitimité, notamment en France mais aussi, bien que dans une moindre mesure, [...] en Amérique du Nord (McAndrew, 1999, p. 297).

Au sein de la recherche interculturelle francophone, les travaux menés dans le contexte de l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ) occupent une place à part (voir par exemple Colin & Müller, 1996 ; Demorgon, 1989 ; Admiral & Lipiansky, 1989 ; Lipiansky, 1992). Développant une réflexion sur les relations entre groupes culturels à partir d'une pratique d'échanges franco-allemands de jeunes, les chercheurs de l'OFAJ sont dans un certain sens plus proches des préoccupations des auteurs nord-américains, car ils tentent de percer à jour la dynamique de la rencontre interculturelle, mais leur approche est très différente, notamment au niveau des méthodes (observation participante et recherche-action plutôt que méthodes positivistes classiques). À mon sens, les travaux de l'OFAJ mériteraient d'être connus des chercheurs nord-américains qui y trouveraient notamment une riche réflexion sur la différence culturelle et les réactions à la différence, sans les censures de la *political correctness*. Les travaux de l'OFAJ apportent également une contextualisation politique et historique des relations interculturelles (voir particulièrement Demorgon, 1998), contextualisation qui fait tellement défaut aux travaux nord-américains qui donnent souvent l'impression d'étudier des interactions se déroulant dans une apesanteur

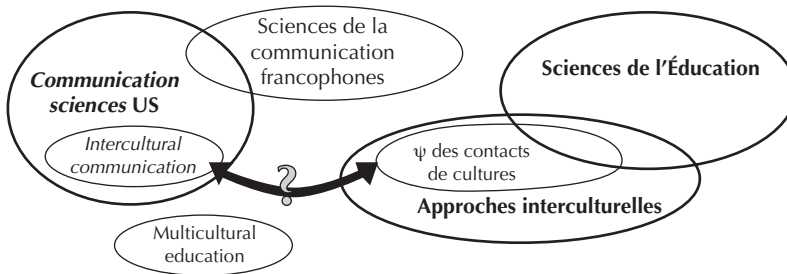
politique et historique. Les travaux de l'OFAJ mériteraient également d'être mieux connus des autres chercheurs francophones, car il s'agit d'une approche novatrice par rapport aux travaux plus classiques sur les contacts de cultures en situation de migration. En effet, un des avantages (et non des moindres) des travaux menés dans le cadre de l'OFAJ est qu'ils se démarquent clairement d'un certain « angélisme interculturel » qui a affaibli la portée de certains travaux francophones des premières heures et qui porte parfois encore ombrage à la réputation de l'ensemble des recherches interculturelles francophones. Plusieurs des chercheurs de l'OFAJ ont contribué avec d'autres à un ouvrage particulièrement riche (Demorgon & Lipiansky, 1999) qui présente un panorama actuel de la psychologie des contacts de cultures ou de ce que l'on appelle souvent « l'interculturel », à l'exception malheureusement de tout le volet que représente la psychologie culturelle comparée.

DES INSERTIONS DISCIPLINAIRES COMPLEXES ET FRAGILES, PEU FAVORABLES AU DIALOGUE ENTRE LES DEUX TRADITIONS

La comparaison entre les travaux francophones de psychologie des contacts de cultures et les travaux anglophones de communication interculturelle montre des différences importantes dans les questions de recherche ainsi que dans les paradigmes et méthodologies utilisés. Mais ce qui est frappant avant tout, c'est la complémentarité qui apparaît entre les forces et les faiblesses des deux traditions de recherche. Cette complémentarité montre la nécessité que le dialogue remplace enfin l'ignorance mutuelle. Ceci permettrait de développer pleinement la recherche sur les questions interculturelles, dont la pertinence ne peut être mise en doute dans cette période de l'histoire humaine que Demorgon (1998) appelle « l'informationnel mondial », caractérisé par un accroissement vertigineux des possibilités de rencontres et d'échanges interculturels. Cependant, ce dialogue, cet enrichissement mutuel entre l'*intercultural communication* et la psychologie des contacts de cultures est rendu difficile par les insertions disciplinaires complexes et fragiles de ces deux traditions de recherche, représentées dans la figure I (voir p. 77).

En effet, si aux États-Unis la communication interculturelle s'est développée au sein des sciences de la communication et qu'elle y a maintenant sa place, cette insertion ne découle pas d'un choix scientifiquement raisonné, comme le démontre Leeds-Hurwitz (1990) dans son analyse de l'histoire du développement du champ de la communication interculturelle. Selon elle, cette insertion relèverait plutôt du concours de circonstances, les sciences de la communication nord-américaines – en tant que champ

Figure 1 : Insertions disciplinaires de l'*intercultural communication* et de la psychologie des contacts de cultures



disciplinaire très récent – s’étant montrées plus ouvertes à accueillir la communication interculturelle que des disciplines établies comme l’anthropologie ou la psychologie. Quant aux sciences de la communication francophones, elles sont bien moins hospitalières pour accueillir une réflexion sur la communication interculturelle : fortement liées à la tradition sociologique française, elles sont peu ouvertes à la dimension psychologique et anthropologique. De plus elles se débattent actuellement dans une crise identitaire importante suscitée par une évolution venue des États-Unis qui les pousse vers le « positivisme gestionnaire » et un « nouvel utilitarisme », crise qui n’est pas faite pour améliorer – bien au contraire – leur perception de la communication interculturelle :

Il en résulte que le champ dans son ensemble éprouve de plus en plus de difficultés à se dégager d’une image instrumentale et à conquérir une véritable légitimité comme objet de recherche à part entière, traité comme tel, avec la prise de distance indissociable d’une démarche critique (Mattelart & Mattelart, 1995, p. 108).

Si l’insertion de la communication interculturelle au sein des sciences de la communication ne semble pas être remise en question aux États-Unis, il n’est pourtant pas certain que l’*intercultural communication* trouve réellement dans les sciences de la communication nord-américaines qui l’ont accueillie les meilleures conditions pour assurer son développement futur. En effet, la communication interculturelle se trouve, ensemble avec la communication interpersonnelle, un peu isolée dans un champ disciplinaire tout de même dominé par les questions relevant de la communication de masse et des nouvelles technologies de l’information, et où les disciplines de référence de la communication interpersonnelle interculturelle (en premier lieu la psychologie, et l’anthropologie) sont peu présentes. Cet isolement au sein des sciences de la communication a pour conséquence que la communication interculturelle s’y développe d’une façon peut-être trop

autonome, coupée notamment de tout le champ aux préoccupations pourtant très proches qu'est la *multicultural education*, coupée également de la recherche interculturelle francophone qui se développe dans d'autres champs disciplinaires que les sciences de la communication. Or un tel isolement est bien le comble lorsqu'on a précisément la communication comme objet de recherche.

Dans la tradition francophone, les approches interculturelles – au sein desquelles se trouve la psychologie des contacts de cultures – sont très souvent liées historiquement et institutionnellement aux sciences de l'éducation. De cette intersection entre les approches interculturelles et les sciences de l'éducation sont nées les approches interculturelles en éducation. La présence de la recherche sur les contacts interculturels en sciences de l'éducation me semble particulièrement féconde, tout d'abord parce que l'éducation est elle-même un lieu de contact et de communication par excellence, et ensuite parce qu'une part importante des travaux de la psychologie des contacts de cultures (avec l'éducation interculturelle) tout comme de la communication interculturelle (avec l'*intercultural training*) a toujours porté sur la recherche de pratiques de formation susceptibles d'améliorer les relations interculturelles. Mais les sciences de l'éducation ne sont pas non plus épargnées par les difficultés d'identité et de reconnaissance, comme en témoigne le premier volume de *Raisons Éducatives* (Hofstetter & Schnewly, 1998). Et l'insertion des approches interculturelles n'y est pas non plus toujours évidente, notamment aux yeux des chercheurs des autres domaines des sciences de l'éducation, qui ont souvent quelque peine à cerner cette nébuleuse interculturelle qui prétend toucher également d'autres champs que l'éducation.

On le voit bien, les insertions disciplinaires très différentes et à chaque fois complexes de l'*intercultural communication* ainsi que de la psychologie francophone des contacts de cultures ne sont pas pour faciliter un dialogue interdisciplinaire et interculturel, pourtant nécessaire au développement de ces deux traditions de recherche.

CONCLUSION

« Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres », voilà un des piliers de l'éducation définis par une commission d'experts internationaux réunis par l'UNESCO (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996). Cet objectif (non seulement éthique mais tout bonnement vital pour l'avenir de l'humanité) ne peut être atteint par de seules bonnes paroles et recommandations morales ; c'est bien ce qu'ont compris depuis plusieurs années les chercheurs francophones en psychologie des contacts de cultures qui travaillent principalement sur les questions

posées par la diversité socio-culturelle apportée par les migrations, ainsi que les chercheurs anglophones étudiant la gestion de la diversité culturelle dans la communication interpersonnelle. Ces approches sont complémentaires et, mises en commun, constitueraient un apport important, notamment pour les sciences de l'éducation. Mais pour que cette mise en commun puisse se faire, encore faudrait-il que les chercheurs des deux traditions pratiquent pour eux-mêmes cette communication interdisciplinaire et interculturelle qu'ils étudient, ce qui reste encore à réaliser. Il faudrait pour cela que les chercheurs parviennent à se décentrer par rapport à leur insertion disciplinaire et institutionnelle habituelle et comprennent les raisons historiques et culturelles des différences existant entre l'approche francophone et l'approche anglophone des contacts interculturels, différences qui devraient enrichir le dialogue et favoriser le développement de la recherche interculturelle plutôt que susciter méfiances et jugements hâtifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteille, M. & Camilleri, C. (1994). La communication interculturelle. In C. Labat & G. Vermès (Éd.), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* (pp. 47-51). Paris : L'Harmattan.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (Éd.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos Economica.
- Ady, J. C. (1995). Toward a differential demand model of sojourner adjustment. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 92-114). Thousand Oaks : Sage.
- Banks, J. A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London : Holt Education.
- Baylon, C. & Mignot, X. (1994). *La communication*. Paris : Nathan.
- Bennett, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training : conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 117-134.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality : identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME : Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1979). Overcoming the Golden Rule : sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 3, pp. 407-422). Washington DC : International Communication Association.
- Bennett, M. J. (1994). Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth ; ME : Intercultural Press.

- Berger, C. R. & Gudykunst, W. B. (1991). Uncertainty and communication. In B. Dervin & M. J. Voigt (Eds), *Progress in communication sciences* (Vol. X, pp. 21-66). Norwood, NJ : Ablex.
- Berry, J. W. & Sam, J. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology* (2nd edition, Vol. 3, Social psychology, pp. 291-326). Boston : Allyn & Bacon.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Éd.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 363-398). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris : PUF.
- Camilleri, C. (1999). Stratégies identitaires : les voies de la complexification. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Éd.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (pp. 197-211). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Chen, G.-M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence : a synthesis. *Communication yearbook*, 19, 353-383.
- Colin, L. & Müller, B. (Éd.). (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos / Economica.
- Collier, M. J. (1994). Cultural identity and intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Ed.), *Intercultural communication. A reader* (pp. 37-45). Belmont, CA : Wadsworth.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO / Odile Jacob.
- Dasen, P. R. & Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : une association, un colloque. In C. Clanet (Éd.), *SocialisationS et cultures* (pp. 9-16). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Colin.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos-Economica.
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E.-M. (Éd.). (1999). *Le guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Dinges, N. (1983). Intercultural competence. In D. Landis & R. W. Brislin (Ed.), *Handbook of intercultural training* (Vol. 1, pp. 176-202). New York : Pergamon.

- Dortier, J.-F. (1997). Entretien avec Dominique Wolton. *Sciences Humaines, Hors-série n°16* (mars/avril), 16-17.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture shock : Psychological reactions to unfamiliar environments*. London : Methuen.
- Gallois, C., Giles, H., Jones, E., Cargile, A. C. & Ota, H. (1995). Accomodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (Vol. 29, pp. 115-147). Thousand Oaks : Sage.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Gaudier, J.-P. (1993). Tendances actuelles de la recherche en communication interculturelle en France. In L. Sfez (Éd.), *Dictionnaire critique de la communication* (Vol. 1, pp. 502-503). Paris : PUF.
- Gauthey, F. & Ratiu, I. (1989). Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Éd.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 311-334). Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Grove, C. L. & Torbiörn, I. (1985). A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. *International Journal of Intercultural Relations, 9*, 205-233.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety / Uncertainty Management (AUM) Theory. Current status. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (Vol. 29, pp. 8-58). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (Ed.). (1996). *Communication in personal relationships across cultures*. London : Sage.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. (1^{re} édition en anglais : 1966, New York : Doubleday). Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. (1^{re} édition en anglais : 1976, New York, Doubleday). Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. (1^{re} édition en anglais : 1983, New York : Doubleday / Anchor Books). Paris : Seuil.
- Harrison, J. K., Chadwick, M. & Scalles, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations, 20*(2), 167-188.
- Hart, W. B. (1997, May 26). *A brief history of intercultural communication : a paradigmatic approach*. [Page Web]. Accès : <http://www.unm.edu/~wbhart/histicc2.htm>. (02.03.98).
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences : International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. (Raisons Éducatives, Vol. 1). Bruxelles : De Boeck Université.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication* (Traduction de textes datant de 1973 et 1982). Paris : Hatier-Crédif.
- Imahori, T. D. & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Katriel, T. (1995). From « context » to « contexts » in intercultural communication research. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (Vol. 29, pp. 271-285). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kealey, D. J. (1989). A study of cross-cultural effectiveness : theoretical issues, practical applications. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 397-428.
- Kim, M.-S. (sous presse). Non-Western perspectives on human communication : implications for theory. In M. Asante, V. Millhouse & P. O. Nwoso (Eds), *The handbook of intercultural communication*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation : an interdisciplinary approach*. Philadelphia, PA : Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation. An integrative theory. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (Vol. 29, pp. 170-193). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Koester, J. & Olebe, M. (1988). The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Leeds-Hurwitz, W. (1990). Notes in the history of intercultural communication : the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. *Quarterly Journal of Speech*, 76, 262-281.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité, communication*. Paris : PUF.
- Martin, J. N. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence : everyday communicator's perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1995). *Histoire des théories de la communication*. Paris : La Découverte.
- Mauviel, M. (1984). Les Français et la diversité culturelle. *Éducation permanente*, 75, 67-82.
- Mauviel, M. (1987). La communication interculturelle : constitution d'une nouvelle discipline. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, 7, 45-68.
- Mauviel, M. (1989). La communication interculturelle : approche conceptuelle. *Intercultures*, 7, 39-57.
- McAndrew, M. (1999). L'éducation et la diversité socioculturelle : un champ de recherche et d'intervention en redéfinition ? In M.-A. Hily & M.-L.

- Lefebvre (Éd.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (pp. 285-304). Paris : L'Harmattan.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne : Peter Lang.
- Ouellet, F. (1984). Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts. *Éducation permanente*, 75, 47-65.
- Porcher, L. (1994). La communication interculturelle au carrefour des générations. In C. Labat & G. Vermes (Éd.), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* (pp. 52-61). Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. (1999). Médias médiateurs, médias intermédiaires. In M. Abdallah-Preteceille & L. Porcher (Éd.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 209-226). Paris : Anthropos / Economica.
- Redmond, M. V. (1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*, 42(7), 593-605.
- Rogers, E. M. & Steinfatt, T. M. (in press). *Intercultural communication*. Prospect Heights, IL : Waveland Press.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation issues. *Group and Organizational Studies*, 1, 334-354.
- Ruben, B. D. & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-47.
- Schneider, S. & Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across cultures*. London : Prentice Hall.
- Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Spitzberg, B. H. (1994). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Ed.), *Intercultural communication. A reader* (7 ed., pp. 347-359). Belmont, CA : Wadsworth.
- Ting-Toomey, S. (1993). Communicative resourcefulness. An identity negotiation perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (Vol. XVII, pp. 72-111). Newbury Park, CA : Sage.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder : Westview Press.
- Vinsonneau, G. (1990). Psychologie sociale et conflit interethnique. *Migrants-Formation*, 80, 17-41.
- Wieviorka, M. (Éd.). (1996). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.

- Winkin, Y. (1987). Le développement de la « communication interculturelle » aux États-Unis : un aperçu critique. *Les Cahiers de SIETAR-France*, 2, 3-13.
- Winkin, Y. (1993). Communication interpersonnelle et interculturelle. In L. Sfez (Éd.), *Dictionnaire critique de la communication* (Vol. 1, pp. 413-515). Paris : PUF.
- Winkin, Y. (1997). Vers une anthropologie de la communication. *Sciences Humaines* (Hors-série n°16), 20-23.

Perspective sur la psychologie interculturelle comparative¹

**Hélène Martin
Université de Lausanne**

INTRODUCTION

La science possède les caractéristiques de tous les phénomènes sociaux. D'une part, elle se développe dans les limites de ce qu'un contexte socio-historique rend pensable et, d'autre part, elle est le lieu et l'enjeu de rapports de force, bien qu'elle tente de s'élever au-dessus des réalités afin de faire de ces dernières des objets de réflexion. Aussi est-il nécessaire – ne serait-ce que pour justifier son choix épistémologique – lorsqu'on adopte un cadre théorique, d'être le plus possible conscient de ce qui le détermine, aussi bien au niveau général d'une conception du monde qu'à celui, plus particulier, de sa place dans un contexte institutionnel, c'est-à-dire dans un réseau de relations, de groupes et dans des débats d'idées. En effet, s'il ne tente pas de contextualiser son cadre de références, le chercheur risque d'adopter une position paradoxale : son travail de questionnement et d'objectivation de la réalité sera mené depuis une position naïve, voire dogmatique. Une telle attitude serait non seulement contradictoire mais également peu fructueuse puisqu'elle ne permettrait pas au chercheur de revenir de manière constructive, à partir de sa propre expérience de recherche, sur certains éléments du cadre théorique qu'il utilise.

1. Je tiens à remercier le Professeur Pierre Dasen ainsi que Véronique Schmulke et Marcelo Valli pour leurs lectures attentives et leurs remarques essentielles.

C'est à une telle tentative d'objectivation et de contextualisation d'un cadre de référence scientifique que je m'attache dans ce texte. Je propose une présentation puis une analyse de la psychologie interculturelle comparative (*cross cultural psychology* ou CCP)² à partir de propositions faites par des chercheurs en CCP qui me paraissent paradoxales. Ces propositions ne résument évidemment pas toute la CCP mais elles sont à l'origine de ma réflexion sur sa méthode et sur son discours.

Par exemple, Dasen (1993) propose de « débarrasser scientifiquement la psychologie de son ethnocentrisme » mais, ajoute-t-il, ce projet est « sans doute difficile sinon impossible » car la psychologie interculturelle elle-même « n'est pas à l'abri [de l'ethnocentrisme], loin de là, mais elle permet une certaine décentration » (p. 170). Si la première partie de cette proposition est sous-tendue par une conception positiviste et évolutive de la science (établir des lois générales grâce à la méthode scientifique), la suite de la citation affirme plutôt la vanité d'une telle perspective (impossibilité d'un tel projet en raison de l'ancrage culturel de la science, conduisant à ne viser finalement qu'une relative décentration). Berry (1997) propose quant à lui de générer une psychologie « davantage panhumaine qui puisse être valide pour tous les peuples »*³ (p. xiv). Remarquons l'utilisation de l'adverbe *davantage* ; c'est également un objectif et un doute quant à sa réalisation qu'exprime cet universalisme nuancé ou posé d'office comme inachevable.

Ces *paradoxes* me semblent pouvoir être compris comme la conséquence des doubles affiliations par lesquelles se construit la CCP (quantitatif et qualitatif, psychologie et anthropologie), comme je le montrerai plus bas. Ainsi, ces *paradoxes* renvoient à la fois à un cadre dominant (la psychologie générale) et à une critique de ce dernier articulée à travers des emprunts disciplinaires et méthodologiques à d'autres disciplines.

Cet article se divise en deux parties. Dans une première partie, je m'attache à contextualiser la CCP dans le champ de la psychologie interculturelle et je la présente dans ses origines critiques, sa perspective méthodologique et ses concepts principaux. Dans une seconde partie analytique, j'envisage la CCP comme discipline frontalière entre différentes références théoriques et méthodologiques. Le cadre général de mon analyse est le suivant : j'envisage la CCP (ainsi que toute autre pratique sociale) comme largement déterminée ; ce n'est en effet qu'à l'intérieur d'un contexte définissant un

2. J'adopte la terminologie proposée par Krewer & Dasen (1993) : je parle de *psychologie interculturelle* pour évoquer le champ général de la psychologie qui analyse différents contextes culturels. La *psychologie interculturelle comparative* ou l'approche comparative *étic dérivée* ou encore, en anglais, la *cross cultural psychology* (CCP) est l'une des approches interculturelles.

3. L'astérisque après une citation indique qu'il s'agit de ma traduction.

champ possible de conceptions et de pratiques que se développe la CCP. Mais, en même temps, je lui suppose une certaine liberté, cette dernière se manifestant dans les manières originales dont la CCP se construit à l'intérieur de ce champ.

LA CCP DANS LE CHAMP DE LA PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE

Selon Berry, Poortinga, Segall et Dasen (1992), la CCP se situe dans le champ de la psychologie interculturelle entre les deux extrêmes d'un continuum allant d'une non-remise en question de l'universalité des propositions de la psychologie générale, l'approche absolutiste ou *étic imposée*, à une approche relativiste ou *émic*, selon laquelle les propositions de la psychologie générale ne peuvent référer qu'au seul contexte de leur émergence⁴. Tout en relevant le caractère orienté de cette taxinomie (la CCP comme *juste milieu*), j'adopte cet axe schématique, dont le mérite (et sans doute aussi le défaut) est d'être simple, pour ma présentation de la psychologie interculturelle.

Approche *étic imposée* ou absolutiste

L'approche *étic imposée* exporte et applique les théories et les procédures standards et généralement quantitatives de la psychologie générale dans le but de faire des comparaisons entre groupes culturels. Hiérarchisante et naturalisante, cette approche explique traditionnellement les différences entre sujets et entre groupes par des facteurs biologiques, la culture n'étant pas prise en considération dans l'analyse de la diversité des comportements humains. Tout individu est qualifié par rapport au sujet générique, abstrait et *normal* que la psychologie générale a construit ; ressortant en général des courbes en cloche des analyses statistiques de la recherche, il représente la moyenne et sert de mesure standard. Or, comme le note Dasen (1991),

la psychologie qui est née en Europe et a grandi surtout aux États-Unis prétend dégager des lois générales du comportement humain, alors que ses bases empiriques reposent sur l'étude d'échantillons tout à fait particuliers et que ses domaines d'intérêts reflètent ceux d'une société industrialisée et urbaine (p. 225).

4. Il ne m'est pas possible de proposer, dans le cadre de ce court article, une mise en perspective historique de la CCP dans le champ de la psychologie interculturelle ni de présenter plus précisément l'origine de la terminologie adoptée par la CCP pour s'y situer et s'y définir ; mais on peut se référer particulièrement aux chapitres 1 et 9 de l'ouvrage de Berry *et al.* (1992) ou encore au premier volume (« theory and method ») du *Handbook of cross cultural psychology* de Berry, Poortinga & Pandey (1997).

Plus précisément, les sujets qui ont servi à construire cet individu standard sont des individus blancs et généralement étudiants en psychologie. On comprend dès lors que la psychologie verse souvent non seulement dans l'ethnocentrisme mais encore dans le sociocentrisme, dans l'individualisme et dans l'élitisme.

Approche émic ou relativiste

L'approche relativiste regroupe un grand nombre de conceptions scientifiques dont le point commun est le rejet de l'exportation telle quelle de concepts ou de procédures de la psychologie scientifique dans d'autres contextes que ceux de leur élaboration. D'un point de vue relativiste, la culture n'est pas séparable, mais constitutive, des manières d'être et d'agir des individus. Comme le note Jahoda (1992), « la culture et l'esprit s'interpénètrent l'un l'autre, de sorte que tout comportement est indéniablement culturel. Par conséquent, il est vain d'essayer de décontextualiser le comportement dans la tentative de trouver des invariants universels, des humains sans culture étant inconcevables »* (p. xi). Les relativistes proposent d'élaborer de l'intérieur d'un groupe culturel des concepts qui correspondent à son système normatif et symbolique ; la notion de *émic* signifie ici que le vocabulaire utilisé par le chercheur correspond aux catégories du contexte culturel étudié.

Le relativisme radical juge les cultures incomparables, le monde étant selon lui divisé en *cultures* envisagées comme des mondes incommensurables. On trouve dans ce courant les approches des *psychologies indigènes* (voir notamment Kim & Berry, 1993). Diaz-Guerrero (1993), par exemple, considère qu'on ne peut pas comprendre la psychologie des Mexicains sans avoir d'abord entièrement compris le contexte mexicain sur le plan social, culturel et historique. L'ethnopsychiatrie, telle qu'elle est notamment défendue par Nathan (1986, 1997), est également une psychologie très relativiste, la culture étant pensée comme un monde cohérent et stable. Nathan se livre cependant à du comparatisme en posant des équivalences entre des notions ou entre des pratiques culturelles différentes, ce qui le conduit à élaborer des constructions différentialistes entre Nous et les Autres. Par exemple, dans son analyse du traitement culturel des transgressions de type possession ou folie, Nathan (Nathan & Stengers, 1995) oppose le travail de construction de sens et de réintégration sociale des possédés qui serait généralement effectué par les sociétés traditionnelles au processus d'exclusion des *fous* à laquelle se livre la société occidentale par le biais du pouvoir médical. Si cette compréhension n'est pas dénuée d'une certaine vérité, elle manque cependant singulièrement de nuances et elle verse de la sorte dans un manichéisme et dans un exotisme franchement critiquables (voir par exemple Jaffré, 1996).

Si l'ethnocentrisme de l'approche *étic imposée* choque toute personne sensibilisée aux problématiques culturelles, l'approche relativiste, dans son orientation inverse, pose un certain nombre de problèmes (Martin, 1998). Notamment, un discours *émic* n'est pas scientifique ou, en d'autres termes, tout discours scientifique est *étic* au sens où il est nécessairement une réorganisation et une traduction de phénomènes locaux dans un autre cadre, à savoir dans une logique, dans un vocabulaire et d'après une problématique (la recherche, l'institution scientifique, voire la culture et le groupe social d'où le chercheur est parti) qui ne sont pas ceux des acteurs sociaux étudiés dans des contextes de vie quotidienne. Par ailleurs, sur le terrain, le chercheur est étranger à ses informateurs par son statut même de chercheur et, éventuellement, par sa culture ou/et par son appartenance sociale. Or, s'il apprend quelque chose, c'est parce qu'il négocie, discute, traduit, questionne, échange du sens et des pratiques et met à l'épreuve sa compréhension de l'autre avec les acteurs locaux, ce qui contredit l'idée d'une incommensurabilité entre cultures. Enfin, si les espaces culturels et sociaux que le chercheur explore sont bien choisis et analysés, ils sont révélateurs d'un contexte plus global ; mais ils ne sont en aucun cas exhaustifs ou représentatifs de, par exemple, « tout le Mexique » et de « tous les Mexicains ».

Dans les perspectives relativistes, on peut aussi classer le constructionnisme social⁵. Ce courant américain contemporain opère un changement radical d'objet et de procédures par rapport à la psychologie traditionnelle, qu'elle soit d'obédience plutôt behavioriste ou cognitiviste. Il reproche à la psychologie de considérer l'individu comme fermé sur une psyché individuelle, voire de le résumer à son cerveau (Bruner, 1991 ; Shotter, 1995), de l'envisager comme spectateur de processus sur lesquels il n'aurait pas de contrôle et réagissant aux stimuli d'un environnement extérieur stable et déjà donné (Harré, 1995). Selon les constructionnistes, les individus, avant tout actifs et en relation, produisent la réalité à travers leur pratiques, le sens qu'ils donnent à ces dernières et leur capacité d'utiliser et de manipuler des règles collectivement construites plutôt qu'ils traitent l'information, selon la conception cognitiviste (Harré, 1995) ou réagissent à l'environnement, selon la conception behavioriste. Harré (1995), par exemple, note que les situations que vivent les acteurs et les discours qu'ils tiennent sont construits par et entre eux dans des espaces d'interactions. Pour cet auteur, les réalités sociales sont relativement polysémiques et les situations d'interaction forment ce qu'il appelle des « textures ouvertes » (aux interprétations, aux négociations, aux possibles).

5. La dénomination *constructionnisme* permet de distinguer lexicalement cette perspective contemporaine et ses spécificités du *constructivisme*, une « position théorique qui considère le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social comme la construction d'organisations données d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1994, p. 168) et dont le plus célèbre représentant est Piaget.

Selon ces principes, la psychologie doit s'intéresser aux pratiques des acteurs et aux significations qu'ils leur donnent : pour Bruner (1991), le concept fondamental de la psychologie ne doit plus être le comportement mais « la signification ainsi que les processus et transactions qui concourent à sa construction » (p. 47). Selon Shotter (1995), la psychologie doit étudier non pas les dynamiques propres d'une psyché individuelle ou les caractéristiques déjà déterminées d'un monde externe, mais les activités de communication se passant entre les gens dans le cours du temps et dans la vie quotidienne.

Pour approcher leur objet (pratiques et significations), les constructionnistes se livrent à un changement méthodologique sous-tendu par une épistémologie relativiste et interprétative. Tout d'abord, ils envisagent la psychologie comme étant elle-même une pratique sociale inscrite dans une histoire et dans un contexte ainsi que, au même titre que toute pratique culturelle, engagée dans la fabrication de sens et donc dans la construction de la réalité. À cet égard, la psychologie ne peut viser ni la vérité ni des explications de la réalité ; elle ne peut qu'être interprétative. Les méthodes proposées sont les suivantes : chercher les règles que les humains mettent en œuvre pour créer des significations dans des contextes culturels et, à cet effet, mener des enquêtes rétrospectives (Bruner, 1991) ; étudier les pratiques et discours dans différentes situations (Harré, 1995) ; investiguer des situations de l'intérieur – expérience proche – et les reconstruire en système ou en ordre figuratif ou métaphorique – expérience distante – (Shotter, 1995, s'inspirant de l'anthropologue Geertz).

L'approche constructionniste est intéressante parce qu'elle accorde une certaine liberté et de la créativité aux acteurs sociaux. Mais elle est aussi dangereuse dans la mesure où elle peut conduire à une vision idéologique de la réalité et à une mythologisation de l'acteur en prônant, comme le note Miller (1997), l'autonomie et l'auto-réalisation de l'individu tel que le conçoit l'individualisme occidental. En effet, les constructionnistes négligent ou sous-évaluent une série de dimensions sociologiques. Toutes les significations culturelles n'ont pas la même force : certaines sont dominantes et, dès lors, elles sont naturalisées (donc pas ou peu discutées) et largement partagées. Par ailleurs, tous les acteurs ne bénéficient pas des mêmes possibilités de production de la réalité. Négocier et créer la réalité suppose de posséder des ressources et des positions de distanciation possible. Or les ressources culturelles sont inégalement réparties et les places qu'on peut occuper dans un contexte culturel plus ou moins nombreuses. Par conséquent, les possibilités de négociation et de production (plutôt que de reproduction) de la réalité sont aussi inégalement réparties et plus ou moins possibles.

Ceci peut être illustré par la pratique scientifique elle-même. Le psychologue constructionniste qui s'implique dans une situation quotidienne (expérience proche) puis la reconstruit dans le cadre d'un discours

scientifique (expérience distante) occupe au moins deux places. Or c'est précisément ce pouvoir de distanciation qui fait sa force : d'une part c'est par la distanciation qu'il a pu se livrer à une reconstruction (en transportant des éléments d'un cadre interprétatif à un autre) ; d'autre part, cette traduction s'effectue dans un langage (la science) qui fait autorité – c'est ainsi, par exemple, que les constructionnistes, de même que les psychologues d'approche interculturelle comparative (ou encore moi-même dans ce texte) se réfèrent à des discours choisis dans un corpus précis d'auteurs légitimés. Pour négocier et pour produire de nouvelles significations sociales, il faut donc non seulement maîtriser des cadres interprétatifs et occuper des positions d'énonciation, mais encore que les cadres de références utilisés et les positions adoptées soient inscrites dans des univers de références suffisamment légitimés et reconnus pour que les énoncés proposés puissent circuler et se faire admettre par le plus grand nombre d'acteurs possibles (personnes, institutions, etc.)⁶. En bref, les constructionnistes ne font pas toujours la différence entre ce qu'on peut appeler un pouvoir sémiotique et un pouvoir social : ce n'est pas parce que des acteurs négocient ou produisent du sens entre eux qu'ils parviennent à faire admettre leurs définitions de la réalité par d'autres et, a fortiori, à transformer la réalité ; si certains discours et pratiques ont une grande force de mobilisation, d'autres restent locaux et marginaux, voire inaudibles.

Approche *étic* dérivée (CCP)

Pour illustrer cette présentation, on peut se référer à deux recherches : l'une, menée par Schurmans, Dasen et Vouilloz (1990/91)⁷, compare des conceptions sociales de l'intelligence ivoiriennes et suisses, et l'autre, conduite par Wassmann et Dasen (1998), s'intéresse aux représentations de l'espace des Balinais.

L'approche *étic dérivée* se propose comme solution entre les deux extrêmes absolutistes et relativistes. Pour Dasen (1994), l'approche « la plus fructueuse » est l'approche « comparative interculturelle, qui recherche à la fois ce qui est commun (voire universel) et ce qui est différent » (p. 286). De même, pour Berry *et al.* (1992),

la psychologie interculturelle comparative est l'étude des ressemblances et des différences des fonctions psychologiques individuelles dans différents groupes ethniques et culturels ; des relations entre des variables psychologiques et des variables socioculturelles, écologiques et biologiques ; et des modifications qui ont actuellement lieu dans ces variables * (p. 2).

6. Pour une analyse de la fabrication et de la circulation d'énoncés (scientifiques ou autres), voir Latour (1985, 1988).

7. Voir également Fournier, Schurmans & Dasen (1994).

Cette approche affirme que sur la base « des processus psychologiques fondamentaux [s'exprime une diversité de représentations et de comportements humains car] la culture encourage une opportunité de développer et d'exprimer ces processus de manières très variables »* (Berry, 1997, p. xiii). Les chercheurs adoptant cette approche admettent généralement que des lois universelles existent au niveau des processus psychologiques élémentaires mais ils pensent que les rythmes et les domaines de développement sont particuliers parce que déterminés culturellement.

Cependant, le groupe de chercheurs s'affiliant à la CCP s'hétérogénéise avec le temps. Leurs différences, qui renvoient à différentes conceptions de la science, s'expriment notamment par leurs optiques méthodologiques, plus ou moins expérimentales et quantitatives ou qualitatives et ethnographiques, ainsi que par leurs objectifs scientifiques. Poortinga, van de Vijver et van de Koppel (1987), par exemple, adoptent une position très réductionniste et scientiste en pensant que l'être humain est composé de couches culturelles, sociales, psychologiques et biologiques qu'il faut distinguer les unes des autres. Ces auteurs avancent en effet que « c'est une des tâches principales de la psychologie interculturelle de peler les différences culturelles... jusqu'à ce qu'à la fin elles aient disparu et avec elles la variable culture » (p. 22). Lors d'un colloque réunissant quatre psychologues d'approche comparative interculturelle, dont Poortinga, Segall (1993) affirme qu'il n'adhère pas à la position de ce dernier :

seulement l'un d'entre nous défend la métaphore de l'oignon que l'on pèle pour en trouver le centre [...], même si nous sommes tous d'accord pour affirmer que sous les couches culturelles qui nous distinguent les uns des autres, il y a quelque chose de fondamentalement humain qui nous réunit (p. 82).

La CCP juge la comparaison entre différentes cultures difficile mais nécessaire et adopte une méthode quasi-expérimentale. Elle considère le terrain comme un laboratoire naturel permettant au psychologue de vérifier et de développer ses instruments et concepts. L'expérience de l'altérité permet au chercheur de séparer des variables confondues (l'*unconfounding*, par exemple distinguer dans le développement ce qui revient à l'âge et ce qui revient à la scolarisation, ces deux variables étant confondues dans nos sociétés où tous les enfants sont scolarisés) ou bien de découvrir des phénomènes inexistant dans sa propre société (par exemple, l'effet de la malnutrition sur le développement).

Origine critique de la CCP

La CCP repose sur une critique fondamentale adressée à la psychologie 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 objets d'étude, mais sont considérés comme une interférence gênante, qu'il s'agit d'éliminer ou de contrôler. [...] La psychologie générale est ethnocentrique. De ce fait, la psychologie générale ne me semble pas fournir, en soi, des bases scientifiques pertinentes pour une pédagogie interculturelle (Dasen, 1994, p. 265).

Partant de ce constat, la CCP se donne trois buts (Berry *et al.*, 1992) : « transporter et tester »* les hypothèses de la psychologie générale, « explorer d'autres cultures afin de découvrir des variations culturelle »* et « générer une psychologie davantage universelle »* (p. 3). La recherche de Wassmann et Dasen (1998) peut illustrer une telle démarche. Wassmann et Dasen ont remis en question la conception dominante en psychologie selon laquelle le développement cognitif normal et universel de structuration de l'espace passerait d'une représentation relative et égocentrique à un système de représentation abstrait ou absolu. Les chercheurs se sont intéressés à la manière dont les Balinais constituent leur savoir spatial au cours du développement. Pour cela, ils ont, d'une part, étudié le système culturel et linguistique balinais et, d'autre part, analysé les comportements des Balinais dans des situations quotidiennes ainsi que, sur la base de ces observations, dans des situations provoquées (épreuves passées à des groupes d'enfants d'âges différents et d'adultes). Les résultats ont montré que les Balinais utilisent davantage le système absolu que le système relatif et que système absolu est appris avant le système relatif par les enfants balinais. De la sorte, Wassmann et Dasen ont relativisé la conception psychologique affirmant que le développement va nécessairement de l'égocentrisme à la décentration.

Perspective méthodologique

La méthodologie de la CCP mêle observations ethnographiques, entretiens, tests et épreuves. La CCP se propose de comparer des groupes ou des sous-groupes culturels pour dégager ce qui est commun et ce qui est différent entre eux ou bien de procéder à une analyse intraculturelle qui établit « une relation entre une variable culturelle (considérée comme une dimension continue) et un aspect du comportement » (Dasen, 1991, p. 222). Cette approche se définit en général comme « l'étude de l'influence de la culture sur le comportement humain » (Dasen, 1991, p. 221). Puisqu'elle tente de tenir compte des variables culturelles, la CCP emprunte des méthodes et des concepts aux sciences sociales « qui analysent les phénomènes au niveau 'macro' : histoire, démographie, sociologie, et surtout anthropologie culturelle. Elle n'est possible qu'à travers une démarche pluridisciplinaire » (Dasen, 1991, p. 221).

Quelques concepts principaux⁸

La CCP se structure théoriquement autour de la notion de *cadre théorique écoculturel*. Ce cadre envisage la culture comme « une réponse adaptative du groupe aux conditions écologiques, socio-économiques et historiques » (Dasen, 1991, p. 223) ; c'est par l'acculturation et la transmission culturelle (socialisation et enculturation) que la culture adapte ses membres au contexte. L'application de ce cadre permet de distinguer par exemple des organisations sociales tendant vers différents types d'écologie (par exemple selon l'accumulation faible ou forte des richesses, le type de vie nomade ou sédentaire, les moyens de subsistance par la chasse ou par l'agriculture, la densité faible ou forte de la population), vers des structures sociales égalitaires ou stratifiées, des relations sociales plutôt indépendantes ou plutôt de dépendance mutuelle, etc. Ces dimensions déterminent les représentations et les rapports qu'entretiennent entre eux les membres d'une collectivité.

La notion de *niche développementale* de Super & Harkness (1986) définit le milieu dans lequel grandit l'enfant. Ce milieu comporte « trois composantes déterminées culturellement [...] en interaction entre elles et formant un système ouvert sur l'extérieur, en adaptation aux conditions écologiques et sociohistoriques » (Dasen, 1991, p. 224) : a) les contextes physiques et sociaux dans lesquels vit l'enfant, b) les pratiques éducatives et c) les représentations sociales du développement et de l'éducation.

Enfin, la CCP utilise les deux concepts fondamentaux, empruntés à la linguistique, de « compétences » et de « performances » pour expliquer la diversité des comportements et des réponses des individus et des groupes culturels :

dans le domaine cognitif, on peut résumer ainsi les résultats des recherches empiriques [...] : il y a universalité des processus cognitifs fondamentaux (au niveau *profond* de la compétence), mais diversité culturelle dans la façon dont ces processus sont utilisés par rapport à des contextes particuliers (au niveau de la *surface*, des performances) (Dasen, 1993, p. 164).

LA PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE COMPARATIVE COMME PRATIQUE DE NÉGOCIATION

Mon optique générale est que, comme le propose Miller (1997), « le monde ne peut pas être connu de manière indépendante de significations et de pratiques culturelles »* (p. 99). Chaque courant psychologique s'est en effet élaboré à travers une relation particulière au monde. En ce sens, la

8. Pour une présentation plus développée de ces cadres théoriques, voir notamment Dasen (1998), Berry *et al.* (1992) et Berry *et al.* (1997). Voir également Dasen dans ce volume.

recherche scientifique fait partie d'une réalité qu'en même temps elle articule en opérant sur elle un travail de découpage (sur la base des questions qu'elle se pose et des moyens dont elle dispose) et de reconstruction (signifier et articuler cet espace et plus généralement *la réalité*).

Par exemple, au début du siècle, le behaviorisme donna ses *lettres de scientificité* à la psychologie en empruntant aux sciences dites dures ses méthodes expérimentales et en créant un nouveau sujet psychologique quantifiable. À l'époque en effet, la recherche introspective de la philosophie précédemment utilisée perdait de son autorité au profit d'une spécialisation et d'une scientification des sciences humaines. Le behaviorisme et sa conception de la plasticité humaine prend par ailleurs position dans le débat inné/acquis qui renvoie plus largement à un débat social et politique. On peut encore faire un lien entre le modèle linéaire stimulus-réponse (S-R) du fonctionnement humain et l'invention du téléphone, c'est à dire un lien avec une technologie qui offre à la fois une manière de penser, de métaphoriser et de procéder (envoyer des stimuli dans la « boîte noire » et recevoir une réponse). Plus tard, le cognitivisme réintroduit la « boîte noire » dans la recherche. Sa première idée de traitement de l'information qui aurait lieu dans cette « boîte noire » correspond à l'apparition de l'ordinateur. Quant au constructionnisme, son changement d'objet (du comportement à la signification) s'inscrit dans une période et dans un espace culturel, l'Occident et plus particulièrement les États-Unis, de glorification de l'individu, d'idéologie de la liberté et de la démocratie et de proximité imaginaire et/ou réelle entre collectivités (migrations, moyens de transport, médias, etc.) qui conduit à reconsidérer sérieusement la notion de *culture* comme totalité suffisante, cohérente et relativement stable.

C'est dans une perspective tenant compte à la fois du contexte historique, culturel et social et d'une liberté relative et inégalement partagée dont disposent les acteurs à l'intérieur de ce contexte que j'envisage la CCP.

La psychologie générale est une pratique sociale dont les origines sont particulières mais qui a assez largement été admise et soutenue. Dans les termes de Latour (1985), on peut dire que la psychologie générale a gagné une grande « force de mobilisation » car elle circule et est admise comme « vraie » dans des longs réseaux d'alliés humains (alliés scientifiques, politiques, économiques, sociaux) et non humains (énoncés, croyances, institutions, etc.). Je propose ici la thèse que la CCP soutient un certain nombre d'énoncés dominants ou largement admis de la psychologie générale tout en opérant certains écarts par rapport à ces derniers. Ce faisant, elle prend une certaine position dans le contexte actuel de relative remise en question de l'autorité de la science occidentale et de l'Occident.

Tout en mettant l'accent sur le caractère culturellement et historiquement situé de la psychologie et de la CCP, je ne m'affilie pas à une conception strictement relativiste. À l'instar des relativistes, je récuse l'idée d'un

observateur neutre et d'un discours scientifique objectif et désincarné. Je suppose que les objets d'investigation d'une recherche doivent être explorés « de l'intérieur ». Cependant, j'envisage le discours scientifique comme *étic* au sens où il est le fruit d'une traduction, d'un déplacement et d'une réorganisation d'énoncés d'un cadre de références local (*émic*) à un autre cadre (*étic* ou scientifique) ; dans les termes de Latour (1988), les énoncés scientifiques sont « délocalisés » ou des « simulacres » de phénomènes locaux. Un énoncé scientifique n'est donc pas une représentation fidèle de la situation empirique qu'il exprime mais une autre formulation de cette dernière⁹. Dans cette perspective, j'aborde la CCP comme un procédé de construction d'énoncés négociés entre des références et des pratiques de l'ordre du réel d'une part et de l'ordre d'outils disponibles pour informer et pour configurer ce réel d'autre part. Enfin, si j'admets que les acteurs peuvent négocier la réalité et par là contribuer à en redéfinir des pans, je juge nécessaire de tenir compte des contraintes déterminant les agents, les modes, les degrés et la portée de cette production sociale de sens et de pratiques. Sous cet angle, la CCP ne trouve son originalité, ses arguments critiques et sa créativité qu'en jouant dans les marges de cadres de références qui lui fournissent outils et concepts tout en lui assurant simultanément une certaine légitimité. Pour démontrer cela, je présente la CCP sous l'angle de ses affiliations conceptuelles puis méthodologiques avant de terminer sur sa position dans notre contexte culturel et dans l'espace scientifique.

La construction de la CCP par affiliations conceptuelles

Le discours de la CCP s'élabore à partir de concepts légitimés en psychologie générale tels que *processus de développement*, *intelligence*, *égocentrisme*, *développement*, etc., auxquels elle intègre des concepts empruntés à d'autres disciplines (par exemple à la linguistique pour les notions *performance* et de *compétence*, à l'anthropologie pour celles de *culture*, de *pratiques éducatives*, etc.), transformant par là même le cadre de référence duquel elle part.

Emprunter à l'anthropologie culturelle n'est pas un choix aléatoire : les culturalistes américains avaient déjà jeté des ponts entre l'anthropologie et la psychologie, notamment avec les problématiques de la *socialisation*, de l'*enculturation*, les *pratiques culturelles*, etc. Cependant, la CCP se détourne du relativisme auquel le culturalisme peut mener en organisant la diversité de ses données dans une conception universaliste. Par exemple, dans leur

9. Dans une telle épistémologie, la rigueur scientifique de l'analyse ainsi que la possibilité de réfuter cette dernière tient à sa construction, justifiée pas à pas à travers la mise en évidence de ses conditions de production (comme illustration de cette démarche, voir par exemple Martin, 1998).

recherche sur l'intelligence, Schurmans *et al.* (1990/91) montrent que les « dimensions sociales » et les « dimensions technologiques » de l'intelligence se retrouvent dans les contextes ivoiriens et suisses mais à des degrés différents ; plus généralement et selon ces auteurs, les « compétences universelles » des individus peuvent se réaliser ou non en « performances » selon le degré de valorisation culturelle dont elles sont l'objet.

Tout en faisant référence à d'autres disciplines, la CCP garde comme unité d'analyse l'individu, appréhendé dans son contexte et selon des notions traditionnelles en psychologie. Avec cet objet, la CCP se maintient verbalement dans le champ d'intérêts de la psychologie traditionnelle. Cependant, par ses emprunts disciplinaires, elle procède à un travail de critique au niveau du contenu du concept d'*individu* : ce dernier est moins envisagé en tant qu'être particulier qu'en tant qu'expression d'une culture ; les stades du développement ne sont plus des étapes du développement mais des types de développement (des performances). Ce faisant, la CCP procède à une critique de la psychologie générale : l'inadéquation entre la conceptualisation de cette dernière et les observations des chercheurs comparatistes met en évidence la particularité, voire la partialité, des discours psychologiques supposés généraux. Sous cet angle, on peut dire que la CCP procède à une double application de modèles psychologiques : elle déplace un modèle jugé ethnocentrique chez un Autre culturel, auquel elle l'applique et qu'elle *adapte*, puis elle rapporte ce modèle transformé dans son contexte d'origine, l'applique au Même et dénonce l'étroitesse du modèle originel. Il faut alors conclure que le terrain d'exploration de la psychologie interculturelle d'approche comparative interculturelle est au moins autant la psychologie générale que l'individu.

LA CONSTRUCTION DE LA CCP PAR AFFILIATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La CCP ne remet pas en question une supposée valeur explicative de la psychologie scientifique ni son outillage expérimental (tests, statistiques, laboratoire bien que *naturel*). Cependant, c'est en réorganisant des éléments méthodologiques quantitatifs et qualitatifs qu'elle se construit. En effet, la CCP fait appel à l'observation qualitative, en particulier à l'observation ethnographique et à l'entretien, et à l'analyse quantitative, notamment dans son utilisation de l'analyse de la variance pour établir des *différences culturelles*. La tendance générale de la CCP tend néanmoins vers les méthodes expérimentales, le qualitatif ne fonctionnant souvent qu'en tant qu'aide préalable servant à construire ou à adapter des épreuves¹⁰. À ce sujet, Lonner

10. Bien que, dans leur recherche récente à Bali, Wassmann et Dasen (1998) recourent passablement à l'approche ethnographique et à l'observation participante.

et Adamopoulos (1997) notent que la CCP demeure dans la ligne du courant dominant de la psychologie scientifique :

Les deux, après tout, s'intéressent à l'étude de différences individuelles et aux sources de ces différences ; les deux (mais à des degrés divers) reconnaissent l'importance du rôle que jouent l'environnement ou le contexte dans la formation du comportement ; les deux utilisent des méthodologies des sciences naturelles et sont typiquement guidées par des théories actuelles (ou des hypothèses spécifiques dérivées d'une théorie existante) ; et les deux s'intéressent à une psychologie qui couvre un vaste champ thématique. La psychologie générale, cependant, a été à la fois culturellement contrainte et aveugle aux contraintes culturelles (*both culture bound and culture blind*)* (p. 53).

De même, Miller (1997) reproche à la CCP de ne pas remettre entièrement en question l'approche scientiste de la psychologie générale :

Le champ présenté de la recherche entreprise à l'intérieur de la psychologie interculturelle affermit plutôt qu'il ne conteste le courant principal de la position psychologique – acceptant les suppositions de la discipline que les processus psychologiques ne sont pas fondamentalement affectés par leur teneur ou le contexte, de même que l'identification de lois universelles* (p. 87).

En effet, le recours à l'observation et au qualitatif ne conduit pas la CCP à un rejet du scientisme. L'observation participante est considérée par les psychologues d'approche comparative interculturelle comme permettant de *voir* juste mais peut-être pas suffisamment *précisément*, d'où leur recours à des méthodes quantitatives jugées plus fiables et pointues. En anthropologie pourtant, l'observation participante est considérée comme tout à fait heuristique mais non dans l'idée positiviste et d'immédiateté qu'utilisent les chercheurs en CCP (adapter des tests, etc.). Pour l'anthropologue Favret-Saada (1990), l'ethnologue impliqué dans son terrain perd toute capacité de distanciation. Il est *affecté* par son expérience. C'est le moment de la *prise*, c'est à dire celui de l'expérience de terrain vécue de l'intérieur. Ce n'est que plus tard qu'il procède à une *reprise* théorique. Or, parler de *laboratoires naturels* comme le fait la CCP renvoie à une conception de la recherche très différente où le chercheur, extérieur à son objet, juge des influences de variables. Les notions d'*unconfounding* et de *découverte de nouvelles variables* expriment d'ailleurs une conception positiviste qui distingue d'une part une réalité *a priori* complexe à expliquer, ou à découvrir précisément, et d'autre part un manipulateur extérieur et objectif. Enfin, la CCP s'affilie plutôt à la recherche expérimentale par ses épreuves appliquées à des groupes et analysées par des statistiques ainsi qu'en proposant un texte conforme au standard de la psychologie scientifique (problématique, hypothèses, méthode, population et déroulement de la recherche, exposition des résultats, discussion et conclusion).

Mais, malgré cette fidélité apparente à la méthodologie expérimentale, la CCP effectue une série d'écarts transformant ce cadre dominant. Introduisant le voyage ethnographique, l'observation participante et l'entretien dans sa démarche, elle revient non seulement sur le contenu de concepts de la psychologie générale mais elle pose encore un bémol à ses méthodes. Berry *et al.* (1992) jugent la CCP comme étant au mieux *quasi-expérimentale* et non *expérimentale* (p. 221). En psychologie scientifique, on parle de 'plan expérimental' lorsque l'expérimentation a pour principe de « mesurer l'effet d'un facteur, en essayant de tenir les autres constants » (Robert, 1988, p. 188) et de *plan quasi-expérimental* lorsqu'on admet que ces autres facteurs ne peuvent pas être strictement tenus constants, tels par exemple les groupes qui ne sont pas équivalents ou les passations de tests qui sont réparties dans le temps. Berry *et al.* (1992) utilisent des plans quasi-expérimentaux parce qu'on ne peut pas attribuer les individus à des groupes au hasard ; en effet, ils font partie de groupes par leur culture et, à cet égard, de nombreux facteurs co-varient. Les auteurs soulignent à quel point cette limitation est importante. En effet, cette limitation est de taille : en utilisant la méthode quasi-expérimentale parce qu'il faut adapter les plans aux contextes, on signifie, il me semble, que les plans expérimentaux sont toujours relatifs à un contexte ou, en d'autres termes, que tous les plans sont quasi-expérimentaux.

Ainsi, la CCP utilise un vocabulaire et des instruments légitimés en sciences sociales tout en les organisant de manière originale. Les notions qu'elle utilise sont donc « fortes », au sens de Latour (1985, 1988). Par la multidisciplinarité de ses références, la CCP se place dans une position frontalière (au sens de passage possible) entre la psychologie générale et d'autres sciences humaines, notamment l'anthropologie. Depuis cette position intermédiaire, elle peut critiquer la psychologie générale d'une manière dont cette dernière peut difficilement se défendre (mais qu'elle peut ignorer) puisque non seulement la CCP utilise une grande partie de son langage et de ses méthodes mais encore parce que les critiques qu'elle lui adresse sont issues de procédures et de théories reconnues en sciences sociales.

La CCP reconstruit donc ses propres procédures d'analyse et d'information du réel. En ce sens, je crois qu'il faut fortement nuancer les critiques, citées plus haut, adressées à la CCP comme quoi « le champ présenté de la recherche entreprise à l'intérieur de la psychologie interculturelle affermit plutôt qu'il ne conteste le courant principal de la position psychologique »* (Miller, 1997, p. 87) ou encore l'assimilation de la CCP au courant dominant de la psychologie qu'entrevoient Lonner et Adamopoulos (1997) dans l'idée que « les deux utilisent des méthodologies des sciences naturelles »* (p. 53). Comme elle se définit elle-même, la CCP s'investit d'une fonction critique qu'elle met en œuvre dans sa mise à l'épreuve de la psychologie générale.

La CCP dans son temps et dans son contexte

Les psychologues en CCP se donnent donc pour tâche de généraliser les propositions pour l'instant ethnocentriques de la psychologie. Pour ce faire, ils partent *ailleurs* avec des instruments conceptuels et concrets empruntés à la psychologie générale et à l'anthropologie (épreuves, observation participante, entretien, *développement, contexte culturel, observation, etc.*) pour vérifier mais aussi et surtout pour contredire des lois psychologiques élaborées à partir de populations tout à fait spécifiques. Mais, surtout, ils partent avec des idées qu'ils comptent démontrer et aimeraient faire généralement admettre. Ces idées relèvent de l'idéologie contemporaine occidentale ; en ce sens, la CCP est tout-à-fait enculturée. Les chercheurs en CCP prônent en effet une *égalité dans la différence*, ce qui se traduit notamment dans leur théorisation par les notions de performances et de compétences, ces concepts *aplatissant* le modèle évolutionniste du développement. Ils critiquent la tradition d'affirmation de supériorité que l'Occident a derrière lui, même si sa morale égalitaire promue au rang de principe universel est évidemment contredite par la réalité de l'hégémonie occidentale, que d'ailleurs elle sert et justifie. Enfin et dans cette optique, les chercheurs en CCP condamnent la psychologie générale, cette dernière fonctionnant sur un modèle qui érige un individu particulier en être générique et exemplaire ; leurs recherches interculturelles tentent de montrer en quoi ce modèle est erroné.

La CCP naît dans les années 1960 à 1970, au moment d'une remise en question du modèle occidental et en particulier alors qu'ont lieu les dernières décolonisations. Elle se développe dans une époque où les différentes régions du monde sont de plus en plus, réellement et virtuellement, accessibles les unes aux autres (médias, transports). En bref, ce discours s'inscrit dans des changements concrets ou idéologiques de mode relationnel entre sociétés. La CCP est ainsi à la fois relative à un contexte général de remise en question de la psychologie scientifique et du modèle culturel occidental dont cette dernière est issue, et particulière dans le mode de remise en question qu'elle adopte et dans la formulation de sa critique.

Les énoncés que la CCP rapporte de ses terrains lui permettent de contredire les modèles de la psychologie générale. En ce sens, la mise en scène de l'Autre dans son discours lui permet la critique à la fois du cadre relativiste (avec l'affirmation d'une universalité) et d'une conception jugée ethnocentrique de la psychologie générale. Par sa conceptualisation, elle identifie le Même en même temps qu'elle le critique. Par exemple, à travers leur étude sur la conception de l'intelligence, Schurmans *et al.* (1990/91) montrent que les *dimensions sociales de l'intelligence* ne sont pas valorisées dans les sociétés occidentales ; telle affirmation permet de penser comme particulière l'idéologie dominante d'un Occident individualiste et

techniciste et d'articuler quelques critiques à la psychologie générale, à son application et plus généralement à certaines valeurs occidentales.

CONCLUSION

La CCP peut être envisagée comme un lieu de restructuration négociée entre différentes appartenances. J'ai montré comment elle construit pour elle un espace méthodologique et conceptuel en se réappropriant des traditions disciplinaires et méthodologiques. Elle peut être considérée comme une tentative de solution, en particulier dans les débats entre relativisme/ethnocentrisme et quantitatif/qualitatif, puisqu'elle déborde de part et d'autre de la méthodologie expérimentale et des méthodes ethnographiques et qualitatives.

J'ai dit au début de ce texte que certains objectifs de la CCP semblaient paradoxaux. Par ses techniques de production (observation, entretiens qualitatifs et méthode quasi-expérimentale), la CCP affirme une *limitation* de la méthode expérimentale. Puisqu'il faut *adapter* des épreuves aux différents *contextes culturels* et que les variables groupales co-varient sans qu'un stricte contrôle soit possible, il n'est plus possible de penser, dans une conception évolutive de la science, que « les moyens techniques et statistiques permettent d'améliorer la validité et la fidélité des instruments et d'accroître l'exactitude des mesures qui découlent de leur utilisation » (Robert, 1988, p. 226). Comment miser en effet sur les instruments particuliers et *adaptés* de l'approche comparative interculturelle pour tirer des lois générales ? Ou, en d'autres termes, comment proposer de faire des comparaisons et en même temps considérer que les instruments utilisés à cet effet sont instables ?

Le positivisme hésitant qui transparaît dans les propositions *paradoxaux* que j'ai cités en début de ce texte peut être envisagé comme l'expression d'une appartenance à une tradition autoritaire (psychologie scientifique) et comme une prise de position critique par rapport à cette dernière. Ces propositions, qui inscrivent la démonstration de l'universalité de lois psychologiques comme une visée ou une orientation plutôt que comme une promesse ou une réalité future, proposent en effet davantage un exercice critique et de réflexivité qu'une entreprise d'explication du monde ; elles sont avant tout des considérations contemporaines sur le monde et sur la science. Il s'agit donc d'envisager la CCP comme une position et un langage situés de manière critique dans le champ scientifique contemporain, mais demeurant dans les limites des positions et des langages qui sont susceptibles d'y être un peu écoutés et considérés par la psychologie générale. Cependant, on peut se demander si la fidélité apparente dont la CCP fait preuve pour demeurer dans le champ dominant de la recherche scientifique restera encore longtemps un bon moyen de gagner en légitimité dans

le monde plus large des sciences sociales d'aujourd'hui. D'une part, en effet, non seulement la psychologie expérimentale mais également toutes les sciences dites *dures* sont actuellement discutées dans leurs fondements. D'autre part, l'interdisciplinarité est une entreprise d'une extrême difficulté et, comme j'ai tenté de le montrer, l'utilisation quelque peu positiviste de l'observation participante par les chercheurs en CCP ne peut être avalisée par une bonne partie des anthropologues contemporains ; or, toute tournée vers les critiques qu'elle adresse à la psychologie générale, la CCP néglige de s'intéresser aux débats que suscite actuellement, en anthropologie, la méthode de l'observation participante ainsi que, plus généralement, la place de l'observateur sur le terrain et la nature du savoir anthropologique¹¹. De ce fait, elle se ferme peut-être un réseau d'alliés pourtant intéressés par la question de l'unité du genre humain et de la diversité des cultures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M., Borel, J.-M., Calame, C. & Kilani, M. (1990). *Le discours anthropologique : description, narration, savoir*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Berry, J. W. (1997). Preface. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. xi-xvi). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H. & Pandey, J. (Eds). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. P., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1991, éd. orig. : 1970). ...*Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- 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 (Éd.), *Identités, culture et changement social* (pp. 220-231). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Alleman-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Berne : Huber.

11. Voir par exemple Kilani (1994), Favret-Saada (1990), Jenkins (1994), Adam, Borel, Calame & Kilani (1990).

- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds), *Advances in psychological science. Récents développements en psychologie scientifique*. Volume 1 : Social, personal, and cultural aspects. *Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London : Psychology Press.
- Diaz-Guerrero, R. (1993). Mexican ethnopsychology. In U. Kim & J. W. Berry (Eds), *Indigenous psychologies : Research and experience in cultural context* (pp. 44-5). Newbury Park, CA : Sage.
- Favret-Saada, J. (1990). Être affecté. *Gradhiva*, 8, 3-9.
- Fournier, M., Schurmans, M.-N. & Dasen, P. R. (1994). Utilisation de langues différentes dans l'étude des représentations sociales. *Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 3(2), 152-165.
- Grand dictionnaire de la psychologie* (1994). Paris : Larousse.
- Harré, R. (1995). Discursive psychology. In A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds), *Rethinking psychology* (pp. 143-159). London : Sage.
- Jaffré, Y. 1996. L'interprétation sauvage. *Enquête*, 3, 177-190.
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind*. Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf.
- Jenkins, T. (1994). Fieldwork and the perception of Everyday Life. *Man*, 29, 433-455.
- Kilani, M. (1994). *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot.
- Kim, U. & Berry, J. (Eds) (1993). *Indigenous psychologies*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krewer, B. & Dasen, P. R. (1993). La relation psychisme-culture : un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon & G. Vermès (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61). Paris : L'Harmattan.
- Latour, B. (1985). Les « vues » de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et techniques. *Cultures et techniques*, 14, 4-30.
- Latour, B. (1988). Le grand partage. *Revue du Mauss*, 1, 27-64.
- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 43-84). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Martin, H. (1998). *Quelques espaces de vie quotidienne et d'interactions verbales comme lieux d'ouverture. Une expérience ethnologique au Maroc*. « Recherches et travaux en anthropologie », no 10. Université de Lausanne, Institut de sociologie et d'anthropologie.
- Miller, J. G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 85-128). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Nathan, T. (1986). *La folie des Autres. Traité d'ethnopsychiatrie*. Paris : Dunod.

- Nathan, T. (1997). Pas de psychiatrie hors les cultures. *Libération*, 30 juillet, p. 4.
- Nathan, T. & Stengers, I. (1995). *Médecins et sorciers*. Paris : Synthélabo.
- Poortinga, Y. H., van de Vijver, F. J. R., Joe, R. C. & van de Koppel, J. M. H. (1987). Peeling the onion called culture : a synopsis. In C. Kagitçibasi (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp. 22-34). Amsterdam : Swets and Zeitlinger.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe : Edisem.
- Schurmans, M.-N., Dasen, P. R. & Vouilloz, M.-F. (1990/91). Composantes des représentations sociales de l'intelligence : Kpouebo (Côte d'Ivoire) et Evolène (Suisse). In N. Bleichrodt & P. Drenth (Eds), *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 347-358). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Segall, M. (1993). La psychologie culturelle : un nouveau territoire ? In F. Tanon & G. Vermès (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 91-97). Paris : L'Harmattan.
- Shotter, J. (1995). Dialogical psychology. In A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds), *Rethinking psychology* (pp. 160-178). London : Sage.
- Super C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche. A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1998). Balinese spatial orientation : some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, incorporating Man (N.S.)*, 4, 698-711.

**LE SCOLAIRE
ET LE NON-SCOLAIRE**

Développement humain et éducation informelle

Pierre R. Dasen
Université de Genève

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, j'expose deux domaines de recherches interculturelles qui se complètent : 1) l'étude du développement de l'être humain (de l'enfant et de l'adolescent surtout, mais l'approche est valable pour toutes les étapes de la vie), envisagé dans la double perspective de l'anthropologie culturelle et de la psychologie culturelle comparée ; 2) les recherches sur l'éducation informelle. L'étude des processus de transmission culturelle (l'enculturation et la socialisation) crée le lien entre ces deux domaines. Il s'agit d'un champ de recherche scientifique, avec ses cadres théoriques, sa réflexion sur les méthodes liée au choix de paradigmes, et, bien entendu, une grande richesse de données empiriques. Pour le premier domaine, le développement humain, les restrictions de place ne me permettront guère que de mentionner les deux cadres théoriques principaux, et de montrer brièvement leurs origines ; pour une introduction plus détaillée on se reportera aux manuels de Berry, Dasen et Saraswathi (1997), Bril et Lehalle (1988), Guerraoui et Troadec (2000), Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999) et Troadec (1999).

J'ai souvent argumenté que ces bases scientifiques constituaient un socle de connaissances sur lequel une réflexion pédagogique pouvait se développer (Dasen, 1991, 1992, 1994). Dans la formation des enseignants à la gestion de la diversité (traitée en détail dans différents chapitres de cet ouvrage), ce socle permet de prendre du recul, de voir le développement

humain et les apprentissages dans un contexte plus large. Même si une majorité des recherches rapportées ici se sont déroulées dans des sociétés autres que la nôtre, le but n'est pas de faire de l'exotisme, mais bien de réfléchir aussi et surtout sur notre propre société, et sur ses institutions, mais avec la distance que permet le détour par l'altérité.

LA NICHE DÉVELOPPEMENTALE : ENCULTURATION, SOCIALISATION ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Dans chaque société, le nouveau-né devient enfant puis un adulte adapté à sa société. Les processus en jeu sont l'enculturation et la socialisation, ou, autrement dit, la transmission culturelle. Le cadre théorique qui systématise le mieux ces notions est celui de la niche développementale (Super & Harkness, 1997), qui présente l'individu en développement comme faisant partie d'un système où interagissent les composantes suivantes : 1) les contextes (physiques et sociaux) dans lesquels se déroule ce développement ; 2) les pratiques éducatives et 3) les représentations sociales des adultes (aussi appelées « ethnothéories parentales ») sur ce qu'est l'individu et son éducation (Bril, Dasen, Sabatier & Krewer, 1999). J'ai traité ailleurs de ce cadre théorique avec plus de détails (Dasen, 1998a), en cherchant à expliciter les liens entre ce cadre et le cadre éco-culturel que je mentionnerai ci-dessous.

L'avantage de la niche développementale est d'attirer l'attention sur la collaboration nécessaire entre la psychologie et l'anthropologie culturelle, pour prendre comme unité d'analyse l'individu dans l'ensemble du contexte culturel. Ceci correspond à une définition constructiviste de la culture, où l'individu et la culture se co-construisent mutuellement (Bruner, 1996 ; Super & Harkness, 1997). Une certaine parenté est évidente avec la théorie des systèmes écologiques de Bronnfenbrenner (1989 ; voir aussi Gardiner, Mutter & Kosmitzki, 1997). En effet, la niche développementale est un système ouvert, entouré de la sphère macro-sociale. Cet aspect est particulièrement explicité dans le cadre théorique éco-culturel de Berry (1995 ; Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992 ; Segall *et al.*, 1999).

LE CADRE THÉORIQUE ÉCO-CULTUREL : CULTURE ET CONTEXTES

L'idée générale de ce cadre théorique est également de lier des caractéristiques psychologiques (au niveau individuel) à des variables contextuelles (au niveau des sociétés) par l'intermédiaire de processus tels que la transmission culturelle (enculturation et socialisation) et l'acculturation. La

culture est vue comme une adaptation aux contextes écologique et socio-politique, et comme un ensemble de facteurs qui influencent les individus. On se trouve donc plutôt dans un modèle antécédents-conséquences (Lonner & Adamopoulos, 1997), où la culture entoure l'individu et l'influence. Si toute rétroaction n'est pas absente dans le schéma de Berry, une perspective de développement théorique va consister à reformuler ce cadre théorique avec une définition plus dynamique de la culture (voir déjà une esquisse dans Segall *et al.*, 1999).

Ce cadre théorique a inspiré entre autres mes recherches culturelles comparatives sur le développement cognitif utilisant la théorie de J. Piaget (Dasen & Heron, 1981 ; Dasen, 1998b), menant à la démonstration de l'universalité des processus cognitifs au stade des opérations concrètes, et aussi de différences dans les rythmes de développement de domaines cognitifs (tels que l'espace, ou les quantifications) en fonction de leur valorisation éco-culturelle. Mishra, Sinha et Berry (1996) ont plus récemment utilisé ce cadre pour étudier l'adaptation psychologique (en termes de styles cognitifs) et l'acculturation de populations dites « tribales » en Inde. Dans un projet de recherche en cours en collaboration avec R.C. Mishra, nous appliquons le cadre théorique à une analyse des liens entre les caractéristiques écologiques de trois communautés en Inde et au Népal, le langage utilisé pour décrire des dispositifs spatiaux, les systèmes d'orientation spatiale, et le développement cognitif dans le domaine de l'espace.

Selon le cadre théorique dit psycho-culturel de J. Whiting (1977), les contextes naturel et historique d'une société influencent les pratiques éducatives, qui déterminent les caractéristiques psychologiques durables des adultes, qui à leur tour produisent les systèmes « projectifs-expressifs » de la société (p.ex. les croyances sur l'origine des maladies). Ce cadre était sans doute trop lié à l'école culture et personnalité, et malgré des racines historiques similaires (Jahoda, 1995), le cadre éco-culturel de Berry a mieux survécu. Les deux cadres théoriques évoqués sont utilisés plus particulièrement en psychologie culturelle comparative (« cross-cultural »), discipline traitée plus en détails par Martin dans ce volume.

ASPECTS INSTITUTIONNELS

Autour des courants de recherches qui ont élaboré ces cadres théoriques, et les méthodes qui en découlent, se situent des groupements de chercheurs avec leurs associations et leurs réseaux de publications : l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), la Society for Cross-Cultural Research (SCCR), et l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC). À l'intérieur de la American Anthropological Association (AAA), deux sections concernent également notre problématique : 1) la Society for

Psychological Anthropology (SPA), qui publie la revue *Ethos* ; 2) Le Council on Anthropology and Education, qui publie la revue *Anthropology & Education Quarterly*. Mais dans chacune de ces associations professionnelles, les chercheurs qui s'occupent de développement humain et/ou d'éducation informelle ne sont qu'une minorité. Par ailleurs, la Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) comprend de plus en plus de chercheurs qui étudient le développement humain en prenant les variables culturelles au sérieux (Dasen & Jahoda, 1986 ; Dasen & Mishra, in press).

PERSPECTIVE HISTORIQUE

Les processus de transmission culturelle ont intéressé tout d'abord les anthropologues, en particulier de l'école « culture et personnalité » (Clapier Valladon, 1976 ; Erny, 1981). Inspirés surtout par la psychanalyse, mais aussi par le behaviorisme, ces anthropologues prenaient fortement le parti du relativisme culturel : tout était dû au milieu, qu'il s'agisse de l'agressivité, de comportements typiquement masculins et féminins, ou de la crise de l'adolescence. En cela, ces anthropologues (de F. Boas à J. Whiting, en passant par M. Mead) s'opposaient aux psychologues du développement qui, à la même époque (de G. Stanley Hall à J. Piaget), évoquaient plutôt la maturation et autres facteurs biologiques.

L'école « culture et personnalité » est morte de ses excès. Attribuer à l'ensemble d'un peuple une même « personnalité de base », c'était finalement nier la diversité qui forme l'essentiel de l'observation ethnographique elle-même. Sous une forme plus modérée, et avec des méthodes d'observation plus sophistiquées, il s'est développé dans les années 60 à 80, à Yale et à Harvard (dans la Graduate School of Education), un courant dit « psychoculturel », en grande partie sous l'impulsion de John et Beatrice Whiting. À Yale, G. P. Murdock a constitué les Human Relations Area Files (HRAF), une base de données ethnographiques disponible dans un premier temps sous forme de micro-fiches, et actuellement sur CD-ROM et Internet, et qui regroupe les documents ethnographiques sur un échantillon d'environ 360 « unités culturelles », choisies de façon à représenter au mieux l'ensemble de la diversité des sociétés du globe (Barry, 1980 ; Segall, 1989). Un indexage par catégories permet l'accès rapide aux informations pertinentes. Ces catégories sont considérées comme comparables à travers les différentes sociétés parce que elles portent sur des réponses culturelles à des besoins essentiels, qui existent pour toutes les sociétés humaines. Par exemple, toutes les sociétés doivent transmettre des savoirs d'une génération à l'autre ; on pourra donc comparer la façon dont elles organisent cette transmission. Les méthodes dites holoculturelles ou hologéistiques (parce que portant sur l'ensemble des sociétés humaines) permettent de tester statistiquement des hypothèses (par exemple, y a-t-il une relation entre la stratification sociale

et le type de pratiques de socialisation ? cf. Barry, Child & Bacon, 1959) en vue d'établir des lois générales du comportement humain.

Le choix paradigmatique de la méthode hologéistique est donc celui du positivisme, ce qui n'a pas manqué d'attiser les critiques de la part des anthropologues relativistes. En particulier, ces derniers considèrent que chaque culture forme un système qu'il convient d'étudier comme une entité autonome, et que cela n'a pas de sens de la découper en variables.

Parmi les travaux utilisant largement la méthode hologéistique, on peut mentionner ceux de Segall, Ember et Ember (1997) sur la violence, ou l'étude de l'adolescence dans une perspective anthropologique de Schlegel et Barry (1991), qui ont beaucoup inspiré ma propre analyse de la littérature sur les études interculturelles concernant l'adolescence (Dasen, 1996, 1999, 2000).

Les Whiting, tout en utilisant eux-mêmes la méthode holoculturelle, se sont rapidement rendus compte de ses limites : en particulier, les ethnologues n'ont pas toujours observé avec précision les phénomènes d'enculturation et de socialisation qui nous intéressent ; par ailleurs, les corrélations ne permettent pas de spécifier la direction des effets. Ils ont alors organisé des recherches comparatives qui consistaient à envoyer des chercheurs (toujours anthropologues, parfois aussi psychologues) dans différentes parties du monde, observer un même phénomène avec les mêmes méthodes. L'étude des « enfants et parents de six cultures » a donné lieu à de nombreux volumes (Whiting & Whiting, 1975 ; Whiting & Edwards, 1988). Ce qu'on peut reprocher à cette entreprise, c'est qu'à force de recueillir trop d'informations, les chercheurs se sont vus obligés d'effectuer une telle condensation de données, qu'ils ont abouti soit à des banalités, soit à des généralisations excessives. La dimension de « complexité culturelle », qui est souvent utilisée pour comparer les six cultures, en est un exemple.

Le second grand projet d'envergure lancé par les Whiting est celui de l'étude comparée de l'adolescence ; selon le même schéma, des anthropologues (souvent en couples, pour avoir mieux accès aux adolescents des deux sexes) sont retournés sur les terrains qu'ils connaissaient par des études antérieures. Ils ont, pour la plupart, écrit des monographies, souvent très riches et nuancées, alors que le projet comparatif a passé à l'arrière-plan. Un des intérêts de ce projet est que les chercheurs ont réussi à observer le changement social (souvent très rapide) « en direct ». Je pense, par exemple, à l'étude de Condon (1987, 1990) de l'impact de l'introduction de la télévision dans le grand Nord sur la violence chez les jeunes.

Les Whiting ont établi à l'Université de Nairobi, au Kenya, un institut de recherche (devenu « Bureau of educational research (BER) ») qui a permis de former une quantité de chercheurs, aussi bien africains qu'américains. Parmi ses collaborateurs, trois couples, R. et L. Munroe, R. et

S. LeVine, et C. Super et S. Harkness ont développé des programmes de recherche importants ; les premiers se situent dans une anthropologie en partie quantitative (Munroe, Munroe & Whiting, 1981 ; Munroe & Munroe, 1994 ; Munroe & Munroe, 1997), les seconds suivent plutôt la psychologie culturelle et la sociobiologie (LeVine *et al.*, 1994 ; Shweder & LeVine, 1984), et les derniers s'approchent davantage du constructivisme et de l'intégration des méthodes (Harkness & Super, 1996 ; Super & Harkness, 1997).

Grâce notamment à quelques années passées au BER, mes propres recherches ont progressivement évolué d'une étude centrée uniquement sur le développement cognitif de l'enfant (mais d'emblée dans la perspective de la psychologie culturelle comparée), en passant par l'observation ethnographique des contextes et des pratiques éducatives, à une position éclectique qui participe de l'ensemble de ces approches. Ainsi se complètent la psychologie développementale et l'anthropologie culturelle dans l'étude du développement de l'enfant et de l'adolescent dans des sociétés différentes, des pratiques éducatives (que ce soit dans l'éducation dite informelle ou dans le curriculum caché de l'école), et celle des processus d'apprentissage. Dans le domaine cognitif, cela se reflète particulièrement dans ce que j'appelle les « savoirs quotidiens » (« everyday cognition »), étudiés au moyen d'une procédure en trois étapes, sujets dont je parlerai plus loin.

Nécessairement à l'intersection de plusieurs disciplines, ce domaine d'études fait également partie de façon légitime des sciences de l'éducation, au sens large. Le concept « éducation » est souvent défini de façon étroite, parfois même comme uniquement la scolarisation. Ce n'est évidemment pas ma façon de voir les choses. Au contraire, l'éducation comprend l'ensemble des phénomènes de transmission culturelle, que celle-ci se passe à l'école ou en-dehors.

ÉDUCATION INFORMELLE ET SCOLARISATION

Il y a une vie en dehors et après l'école ! et on y apprend beaucoup de choses, parfois peut-être plus qu'à l'école. C'est à cet apprentissage dit « informel » que je m'intéresse, en le comparant, justement, à ce qui se passe à l'école. Qu'avons-nous appris en dehors de l'école ? et comment l'avons-nous appris ? Les processus d'apprentissage diffèrent-ils dans les deux contextes ? Quel est le statut des savoirs quotidiens ou informels ?

Dans le contexte des sociétés occidentales industrialisées, où tout le monde (ou presque) est scolarisé et où la culture de l'école est globalement en accord avec la culture de la société, ce sont des questions difficiles à poser, ce sont des questions pour lesquelles un détour par l'altérité peut nous être utile. En effet, la méthode culturelle comparative a, entre autres, une fonction qui est celle d'utiliser une sorte de « laboratoire naturel »,

pour dissocier les facteurs qui sont confondus lorsque on confine la recherche à une seule société.

Éducation « traditionnelle »

Les ethnologues nous ont fourni de nombreuses descriptions de l'éducation dite « traditionnelle » ou « endogène » dans de nombreuses sociétés, particulièrement en Afrique (p.ex. Fortes, 1938 ; Kenyatta, 1960). Le lien étroit entre éducation traditionnelle et développement de l'enfant est particulièrement clair dans les écrits de Erny (1972), et plus récemment de Nsamenang (1992). Désalmand (1983) établit un contraste entre cette éducation traditionnelle et l'enseignement occidental classique, tel qu'il a été exporté par l'école coloniale et existe encore maintenant dans la plupart des institutions scolaires des pays du Sud (voir également Greenfield & Lave, 1979/1982, et Clanet, pp. 229-231 dans ce volume). L'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps, et par tous, et elle concerne tout le monde, alors que l'enseignement (occidental classique) se donne dans un lieu, pendant un temps, et par un personnel spécialisés, et il est élitiste. L'éducation traditionnelle est étroitement liée au milieu, axée directement sur les besoins de la société, insiste sur la coopération, l'esprit communautaire et l'intégration à la production se fait très tôt, au contraire à chaque fois de l'enseignement. Ce dernier met l'accent sur les aspects intellectuels (en négligeant l'éducation physique et morale, et en discréditant le travail manuel et agricole), et l'esprit scientifique est tourné vers la transformation du monde (le « progrès ») et donne la primauté aux « rapports de marchandise », alors que dans l'éducation traditionnelle, l'esprit magique, la religion et le sacré sont présents dans tous les actes de la vie, et la vieillesse est perçue comme une valeur positive. Au niveau pédagogique, les parents prennent une part importante dans l'éducation traditionnelle des enfants, transmettent les connaissances oralement, dans la langue locale, et suivent des modèles élaborés par le groupe, là où l'enseignement est basé sur des modèles et valeurs imposés de l'extérieur, et privilégie l'écrit et la langue étrangère.

Cette école importée pose problème car elle est culturellement inappropriée (Serpell & Hatano, 1997). L'école contribue au fossé des générations, à la constitution de classes sociales, et à l'exode rural. Ces critiques ont été formulées tant de fois (p.ex. Erny, 1977 ; Mukene, 1988 ; Nyerere, 1972), et pourtant la population continue souvent à croire en l'école et en l'ascension sociale qu'elle permet parfois (Balegamire Bazilashe, 1997). De nombreuses réformes ont été tentées, mais sans grand succès. Serpell (1993) propose que l'école rende compte à la population locale plutôt qu'au gouvernement central. Cela pose tout le problème d'une pédagogie culturellement appropriée (Wagner, 1988 ; Akkari dans ce volume),

également pour les minorités culturelles (voir chapitre de Marin dans ce volume) ou sociales (Clanet, dans ce volume).

On peut aussi, bien entendu, faire la liste des bienfaits de l'école ; cela correspond même au discours majoritaire, celui véhiculé aussi bien par les agences internationales que par les ONG. C'est bien l'école qui a permis l'émergence des dirigeants qui ont libéré les pays du joug colonial. L'école a aussi fortement contribué, partout dans le monde, à la diffusion de connaissances utiles, dans le domaine sanitaire, en particulier ; l'école (et/ou l'alphabétisation des adultes) permet parfois une conscientisation (Freire, 1974), permet au pauvres, et aux femmes, de défendre leur droits. L'école est, sans doute, nécessaire à la démocratie (Hofstetter, 1998 ; Kagitçibasi, 1996).

Il est clair que le débat est complexe, et en grande partie idéologique. Il y a ceux qui croient au progrès, quitte à imposer leurs modèles (souvent occidentaux), et ceux qui prônent un respect absolu des différences culturelles, poussant le relativisme jusqu'à accepter n'importe quel intégrisme ou fascisme. Ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui vont résoudre ces dilemmes, qui sont d'ordre politique.

J'aimerais donc revenir à une question plus scientifique : les processus d'apprentissage sont-ils les mêmes dans l'éducation informelle et à l'école ? On retrouve la problématique des processus cognitifs, mais cette fois étudiés non pas en laboratoire ou dans des situations artificielles (comme les tests), mais dans les contextes quotidiens.

Les processus d'apprentissage et les savoirs quotidiens

Je n'entrerai pas ici dans le détail des études et des résultats, puisque j'ai eu l'occasion de le faire dans d'autres publications (Dasen, 1993 ; Dasen & Bossel-Lagos, 1989 ; Segall *et al.*, 1999 ; voir aussi Schliemann, Carraher & Ceci, 1997), mais je vais plutôt consacrer quelques lignes à justifier pourquoi je situe ce domaine dans les approches interculturelles et comment il est lié à d'autres courants actuels en sciences de l'éducation.

De nombreuses recherches démontrent la richesse des savoirs acquis hors de l'école. Dans le domaine des mathématiques, par exemple, les personnes illettrées ne sont pas nécessairement ignares : elles peuvent résoudre des problèmes qui demandent des calculs, parfois assez complexes. Mais les algorithmes sont souvent limités : on compte sur les doigts, par exemple, et la multiplication est remplacée par des additions successives. De ce fait, le calcul (mental, ou oral) est souvent plus long, plus compliqué, limité aux nombres courants. Au lieu de manipuler des symboles, on manipule des quantités, c'est-à-dire des chiffres avec une signification réelle,

et le résultat est immédiatement évalué par rapport à la réalité. À l'école, par contre, l'élève manipule le plus souvent des symboles, avec des algorithmes qui tiennent parfois de la ritournelle, et le résultat n'est que rarement rapporté à la réalité.

Ainsi, dans une recherche à Recife au Brésil, Nunes, Schliemann et Carraher (1993) ont observé des enfants qui vendaient des fruits au marché ; ils leur ont posé, en situation naturelle, une série de problèmes de calculs (du type : combien coûtent 10 ananas à 35 cruzeiros). Ils ont ensuite soumis à ces mêmes enfants les mêmes calculs sous une forme plus scolaire. Alors que 98 % des calculs étaient corrects au marché, les enfants réussissaient à 73 % si les calculs étaient présentés sous forme de problèmes, et seulement à 37 % en effectuant l'opération hors contexte. Dans une autre étude des mêmes chercheurs, certains enfants utilisant les stratégies « orales » (de la rue) à l'école pour la multiplication, réussissaient à 100 %, contre 39 % avec les stratégies écrites.

Une question qui a beaucoup agité les esprits est celle du transfert ou de la généralisation de savoirs acquis dans les situations quotidiennes. Sont-ils limités aux situations d'acquisition, ou sont-ils exportables ? Ainsi, Hatano (1982), sur la base d'observations avec des experts utilisant l'abaque sous forme de calcul mental, établissait un contraste entre le savoir quotidien procédural, et le savoir scolaire conceptuel. Alors que ces experts effectuaient des calculs avec 15 chiffres plus vite qu'avec une calculatrice électronique, ils ne montraient aucune compréhension du principe de la retenue. Hatano conclut :

Nous pensons que la pratique de la plupart des savoirs procéduraux culturellement spécifiques produit des experts de routine, avec le développement de facultés spécifiques qui déterminent leur performance, mais ne facilite habituellement pas le savoir conceptuel correspondant, ni la compétence devant un nouvel ensemble de contraintes, même à l'intérieur d'un domaine restreint (Hatano, 1982, p.17, ma traduction).

Mais les chercheurs travaillant à Recife ont trouvé des exemples de transfert et de généralisation, en particulier d'opérations avec des proportions (relevant pourtant du stade des opérations formelles selon Piaget), par exemple chez des contremaîtres et des pêcheurs illettrés (Nunes, Carraher & Schliemann, 1993), ou encore chez des enfants vendant des bonbons dans la rue (Saxe, 1991, 1997). La controverse reste donc ouverte, et la question inverse mérite également d'être posée : le savoir scolaire est-il si souvent conceptuel ? Delbos et Jorion (1984), par exemple, ont de sérieux doutes à ce sujet.

Les recherches dans le domaine du savoir quotidien portent également sur les processus d'apprentissage (Dasen, 1988a, 1988b). Il y a, tout d'abord, l'observation et l'imitation, c'est-à-dire l'apprentissage incident, ou ce que

Chamoux (1986) a appelé imprégnation. Mais l'apprentissage peut aussi être intentionnel, se faire *avec un maître* qui dirige l'attention, procède par démonstration guidée, et possède en fait toute une pédagogie implicite. Greenfield et Lave (1979, 1982 ; Greenfield, 1984) ont ainsi démontré comment des mères mexicaines enseignent le tissage à leurs filles, en utilisant une savante combinaison de façonnage et d'échafaudage, tout en affirmant : « Je ne fais rien, l'enfant apprend toute seule ». L'apprentissage par essais et erreurs est moins fréquent dans les situations quotidiennes, surtout s'il y a des enjeux économiques. Dans l'étude de ces processus, nous sommes plus proches de Vygotsky que de Piaget et, en effet, la plupart des chercheurs dans ce domaine se situent dans l'approche socio-culturelle ou socio-historique.

Ces études ne sont pas *interculturelles* dans le sens de procéder par comparaison entre différentes cultures, ni dans le sens de comprendre l'interaction de personnes de cultures différentes. Elles sont *interculturelles*, à mon sens, de deux façons :

- 1) Tout d'abord, si certaines études ont porté sur des situations typiques des sociétés industrielles – le supermarché (Lave, Murtaugh & de la Rocha, 1984), une laiterie industrielle (Scribner, 1984) – la plupart ont pris place dans des situations que l'on ne trouve pas chez nous : des enfants qui vendent des produits au marché ou des bonbons dans la rue, des contremaîtres illettrés qui doivent jongler avec les échelles sur les plans, voilà qui n'est pas courant chez nous, mais l'est au Brésil. Tous ces cas nécessitent une approche ethnologique et de psychologie (inter)-culturelle.
- 2) Dans ces études, ce qui est fondamental c'est de « prendre la culture au sérieux » (Dasen & Jahoda, 1986), ou dans les mots de Cole (1996, p.116) *putting culture in the middle*. L'observation se fait dans une situation quotidienne, c'est-à-dire culturellement adéquate. L'unité d'observation est un comportement dans son contexte, qui peut ne pas être celui d'un individu isolé mais être socialement partagé dans une « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, 1991).

À ce niveau, l'orientation théorique d'une psychologie développementale interculturelle telle qu'elle est présentée par Super et Harkness (1997), et l'étude des savoirs quotidiens de Schliemann *et al.* (1997), sont très proches. Toutes les deux sont inspirées largement par Vygotsky, et on retrouve souvent les mêmes auteurs dans les deux domaines.

MÉTHODES ET PARADIGMES : LA PROCÉDURE EN TROIS ÉTAPES ET LA POSITION CENTRALE

Une partie de mes propres recherches effectuées avec un collègue anthropologue se rattachent à ce domaine des savoirs quotidiens, avec une orientation « anthropologie cognitive » (Wassmann, 1993). Nous avons ainsi étudié, en Papouasie Nouvelle-Guinée, un système numérique où l'on compte « sur le corps » (Wassmann & Dasen, 1994) et à Bali, des processus d'encodage de l'espace en relation avec le système d'orientation spatiale particulier à cette culture (Wassmann & Dasen, 1996, 1998, sous presse), recherche qui se poursuit actuellement avec des collègues en Inde et au Népal.

Je ne mentionnerai que le principe méthodologique de ces recherches, qui est une procédure en trois étapes. Il s'agit de commencer par une étude ethnographique ; on procède de façon classique par l'étude « de terrain », comprenant l'observation participante et des interviews avec des informateurs privilégiés. Dans une deuxième étape, cette étude est étendue à différents segments de la société (Quelle est la répartition sociale du savoir ?), et à de nombreux individus (Quelle est la variation inter-individuelle ?). Mais si la recherche porte sur un processus cognitif, il est probable que celui-ci soit difficile à observer uniquement dans la situation quotidienne : il peut ne pas se produire de façon suffisamment fréquente, ou rester trop équivoque. Il s'agit donc de créer des contextes qui permettent d'observer le phénomène plus directement : des « situations provoquées ». Il peut s'agir par exemple d'épreuves Piagétienes, ou de tests, mais pour assurer que ces situations restent culturellement appropriées, cette phase n'est possible qu'après les deux autres.

Cette question est bien entendu controversée. Certains anthropologues refuseront cette troisième étape, ne voulant en rien perturber le comportement habituel. Par exemple, Cole (1996) récuse maintenant toute l'« anthropologie expérimentale » qu'il avait développée, et qui consistait à adapter des expériences du laboratoire de psychologie expérimentale aux conditions du « terrain » au Libéria. Pourtant ces travaux étaient très riches, ne serait-ce qu'en enseignements méthodologiques (Cole, Gay, Glick & Sharp, 1971 ; Cole & Scribner, 1974 ; Scribner & Cole, 1981). Quand Lave et Wenger (1991), observant des apprentissages professionnels, développent le concept de la « participation périphérique légitime », en restant entièrement dans la description d'interactions sociales, il est regrettable que toute étude de processus (cognitifs ou d'apprentissage) disparaisse. Notre procédure en trois étapes, où les situations provoquées ne sont pas exclues mais sont culturellement adaptées, représente une sorte de compromis, une position centrale qui correspond bien entendu également à la convergence des paradigmes qui a été discutée dans l'introduction à ce volume.

Interdisciplinarité et sciences de l'éducation

Les deux domaines d'études que j'ai présentés ici ne couvrent bien entendu qu'une petite partie des approches interculturelles, que ce soit en psychologie interculturelle (ou culturelle comparative) ou en anthropologie de l'éducation. Ces études sont toujours « culturelles », parfois comparatives, mais n'engagent les questions de l'interaction entre personnes de cultures différentes que marginalement, ou alors implicitement : la question de l'adéquation culturelle de l'école exportée, par exemple, touche bien la confrontation entre deux systèmes culturels, de même que la transposition de tests psychologiques d'un contexte à un autre. Les disciplines de référence sont l'anthropologie culturelle et la psychologie, et nous cherchons l'intersection entre les deux (Jahoda, 1989, 1992). L'insertion dans les sciences de l'éducation est évidente si l'on admet une définition large de l'éducation comme recouvrant l'ensemble de la transmission culturelle, et une définition de « sciences » comme étant la construction d'un savoir qui n'a pas nécessairement une finalité pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balegamire Bazilashe, J. (1997). *Se prendre en charge au Zaïre. Regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire*. Lausanne : Méta-Éditions.
- Barry, H., Child, I. & Bacon, M. (1959). Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 31-63.
- Barry, H. (1980). Description and uses of the Human Relations Area Files. In H. Triandis & J. W. Berry (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 2., Methodology* (pp. 445-478). Boston : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1(3), 373-380.
- Berry, J. W., Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (Eds). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development*. Boston : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF.
- Bril, B., Dasen, P. R., Sabatier, C. & Krewer, B. (Éd.). (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Chamoux, M. N. (1986). Apprendre autrement : aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique. In P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat ?* (pp. 211-335) Paris : PUF ; Genève : Cahiers de l'I.U.E.D.
- Clapier Valladon, S. (1976). *Panorama du culturalisme*. Paris : Épi.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J. & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York : Basic Books.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought : A psychological introduction*. New York : John Wiley.
- Condon, R. G. (1987). *Inuit youths : Growth and change in the Canadian Arctic*. New Brunswick, NJ : Rutgers University Press.
- Condon, R. G. (1990). The rise of adolescence : social change and life stage dilemmas in the Central Canadian Arctic. *Human Organization*, 49, 266-279.
- Dasen, P. R. (1988a). Cultures et développement cognitif : La recherche et ses applications. In R. Bureau & D. de Saivre (Éd.), *Apprentissages et cultures : les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy)* (pp. 123-141). Paris : Karthala.
- Dasen, P. R. (1988b). Cultures et processus d'apprentissage. *Bulletin du CILA (Centre de Linguistique Appliquée, Univ. de Neuchâtel)*, 47, 52-64.
- 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 (Éd.), *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. Prejudice, polemic or progress ?* (pp. 191-204). London : Falmer Press.
- Dasen, P. R. (1993). Schlusswort. Les sciences cognitives : Do they shake hands in the middle ? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Éd.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg : Presses de l'Université de Fribourg.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern : Lang.
- Dasen, P. R. (1996). Adolescences, violences, sociétés : perspectives interculturelles. In C. Honegger, J. M. Gabriel, R. Hirsig, J. Pfaff-Czarnecka & E. Poglià (Éd.), *Sociétés en construction. Identités, conflits, différences. Conférences générales du congrès des sciences sociales suisses, Berne 1995* (pp. 451-461). Zürich : Seismo.

- Dasen, P. R. (1998a). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Ed.), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique, vol. 1, Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London : Psychology Press.
- Dasen, P. R. (1998b). Piaget, entre relativisme et universalité. In C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques* (pp. 135-153). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dasen, P. R. (1999). Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle. In B. Bril, P. R. Dasen, B. Krewer & C. Sabatier (Éds), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* (pp. 319-338) Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (2000). Adolescence in cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29 (1-2).
- Dasen, P. R. & Bossel-Lagos, M. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle, vol. 2* (pp. 98-114). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 4 : Developmental psychology* (pp. 295-342). Boston : Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R. & Jahoda, G. (1986). Cross-cultural human development. Special issue. *International Journal of Behavioural Development*, 9 (no. 4).
- Dasen, P. R. & Mishra, R. C. (in press). Cross-cultural human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Désalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, vol. 1*. Abidjan : CEDA (Hatier/L'Harmattan).
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : Payot.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris : Harmattan.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : P. U. F. (L'Harmattan, 1991)
- Fortes, M. (1938). Social and psychological aspects of education in Taleland. *Africa, Supplement to Volume XI*, 1-64.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gardiner, H., Mutter, J. & Kosmitzki, C. (1997). *Lives across cultures : Cross-cultural human development*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition* (pp. 117-138). Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Greenfield, P.M. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8(44), 16-35.
- Greenfield, P.M. & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Eds), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco : W. Freeman.
- Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Harkness, S. & Super, C. M. (Eds). (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York : Guilford Press.
- Hatano, G. (1982). Cognitive consequences of practice in culture-specific procedural skills. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4 (1), 15-18.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Bern : Lang.
- 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.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures : A view from the other side*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kenyatta, J. (1960). *Facing Mount Kenya : The tribal life of the Kikuyu*. New York : Random House. (*Au pied du mont Kenya*. Paris : Maspero, 1965).
- Lave, J., Murtaugh, M. & de la Rocha, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition : Its development in social context* (pp. 67-94). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture : Lessons from Africa*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 43-84). Boston : Allyn & Bacon.
- Mishra, R. C., Sinha, D. & Berry, J. W. (1996). *Ecology, acculturation and psychological adaptation : A study of Adivasi in Bihar*. New Delhi : Sage.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Munroe, R. H., Munroe, R. L. & Whiting, B. B. (Eds). (1981). *Handbook of cross-cultural human development*. New York : Garland STPM.

- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1994). *Cross-cultural human development*. Prospect Heights, IL : Waveland Press (1st edition, 1975).
- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1997). A comparative anthropological perspective. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 171-214). Boston : Allyn & Bacon.
- Nsamenang, B. (1992). *Human development in cultural context*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Nunes, T., Schliemann, A. S. & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nyerere, J. M. (1972). *Indépendance et éducation*. Yaoundé : Clé.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development : Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Saxe, G. B. (1997). Culture et développement cognitif. In C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques* (pp. 155-171). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Schlegel, A. & Barry, H. (1991). *Adolescence : An anthropological enquiry*. New York : Free Press (Macmillan).
- Schliemann, A., Carraher, D. & Ceci, S. (1997). Everyday cognition. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2 : Basic processes and human development* (pp. 177-216). Boston : Allyn & Bacon.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition : Its development in social context* (pp. 9-40). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Segall, M. H. (1989). Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle, vol. 1* (pp. 271-279). Paris : L'Harmattan.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston : Allyn & Bacon.
- Segall, M. H., Ember, C. R. & Ember, M. (1997). Aggression, crime, and warfare. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 3, Social psychology* (pp. 213-254). Boston : Allyn & Bacon.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Serpell, R. & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. 339-376). Boston : Allyn & Bacon.

- Shweder, R. A. & LeVine, R. A. (Eds). (1984). *Culture theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2 : Basic processes and human development* (pp. 1-39). Boston : Allyn & Bacon.
- Troade, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.
- Wagner, D. (1988). Appropriate education and literacy in the third world. In P. R. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (Eds), *Health and cross-cultural psychology : Towards applications* (pp. 93-111). Newbury Park, CA : Sage.
- Wassmann, J. (1993). Der kognitive Aufbruch in der Ethnologie. In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds), *Alltagswissen / Les savoirs quotidiens / Everyday cognition* (pp. 95-133). Fribourg : Éditions Universitaires.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1994). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 25*, 78-94.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1996). Comment ne pas perdre le Nord à Bali. Processus cognitifs – Une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques. *Bulletin de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (SAGW/ASSH)*(1, 2), 17-26, 13-16.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1998). Balinese spatial orientation : Some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, incorporating Man, 4*, 689-711.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (sous presse). Une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques dans l'étude des processus cognitifs. In B. Krewer (Éd.), *Théorie et pratique de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds : The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures : A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. (1977). A model for psychocultural research. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds), *Culture and infancy : Variations in the human experience* (pp. 29-48). New York : Academic Press.

L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles

**Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru
Université de Genève**

L'éducation des enfants dans le cadre de leur famille a été pendant longtemps considérée par les chercheurs en sciences humaines et sociales comme un processus informel qui contribue au développement des enfants et à leur insertion dans la société. Psychologues, anthropologues, sociologues ont produit un nombre considérable de travaux essayant de déterminer la nature de cette éducation, ses composantes, ses déterminants et ses conséquences (Maccoby & Martin, 1983 ; Rollins & Thomas, 1979 ; Whiting, 1988). Les différents praticiens dans le champ de l'éducation ont de leur côté toujours été intéressés par ces travaux (Clarke-Stewart & Apfel, 1978 ; Laosa & Sigel, 1982). L'étude des différents aspects de l'éducation familiale a connu ces dernières années un développement spectaculaire, les chercheurs affinant leurs théories et leurs méthodes en essayant de tenir compte de la complexité des interactions familiales et des contextes sociaux (Harris, 1995 ; Lahire, 1995). Mais un des apports les plus importants dans ce champ d'étude provient des approches interculturelles et de l'intégration des questions qu'elles soulèvent. Sans avoir la prétention de couvrir l'ensemble des travaux dans ce champ, ce texte examine quelques-unes de ces questions, notamment certains problèmes méthodologiques. Il commence par un commentaire sur la notion d'éducation familiale, puis présente à la lumière d'un certain nombre de travaux empiriques les multiples tentatives d'explication de ce qui différencie les pratiques éducatives dans les familles. Il discute brièvement la question des conséquences des pratiques éducatives familiales sur les enfants, question qui a été longtemps considérée comme

allant de soi et dont l'étude mérite d'être repensée. Ces interrogations intéressent sans doute non seulement les chercheurs, mais aussi les personnes qui d'une manière ou d'une autre sont impliquées dans l'éducation des familles comme champ d'intervention sociale¹.

COMMENT DÉFINIR L'ÉDUCATION FAMILIALE ?

Depuis l'Antiquité et dans des contextes culturels bien différents, plusieurs penseurs, des philosophes et hommes de religion principalement, ont élaboré une réflexion sur l'éducation, notamment sur les objectifs et les méthodes de l'éducation familiale censés mieux assurer la perpétuation et la reproduction de la société². La réflexion sur l'éducation dans le cadre de la famille a connu une période faste après les travaux de Locke ou de Rousseau. Elle a subi les critiques des révolutionnaires français qui pensaient que les enfants appartenaient à la République, elle a trouvé un défenseur en Condorcet, elle a préoccupé les philanthropes et hygiénistes au XIX^e siècle (Lelièvre, 1990).

Lorsque les chercheurs ont investi le terrain, notamment vers le milieu du XX^e siècle, ils ont opposé le caractère formel de l'éducation scolaire, à celui, informel, de l'éducation familiale, en insistant sur la division du travail entre les deux instances. Selon une analyse fonctionnaliste et/ou bureaucratique, il était jugé préférable que ces deux institutions aient des tâches séparées. Surgit alors une première question. Est-ce justifié d'opposer de manière catégorique les pratiques éducatives de l'école et celles de la famille sur un plan formel ? Certes, l'usage du terme « forme scolaire », désigne justement le dispositif formel de l'éducation scolaire, le résultat d'une rationalisation des pratiques éducatives mis en œuvre dans des institutions constituées d'un corps de professionnels, avec des programmes précis, avec des bâtiments ad hoc, avec une séparation des apprenants selon leur niveau (Vincent, 1980 ; voir aussi Akkari et Dasen dans ce volume). Mais, toutes les actions éducatives qui ont cours à l'école même, tous les apprentissages, relèvent-ils de la forme scolaire ? Et, inversement, l'éducation dans la famille, est-elle complètement informelle, n'est-elle jamais organisée selon

1. Dans cet article nous n'abordons pas cet autre champ qui est également appelé éducation familiale et qui recouvre ce qui correspond à une éducation des parents (Durning, 1995).

2. Le mot éducation revêt ici le sens large qui lui est généralement attribué en français : il désigne la mise en œuvre de moyens pour la formation et le développement des individus. Il n'est pas utilisé dans le sens plus étroit d'*instruction* dans une institution. Nous considérons l'éducation comme un processus d'interaction, à savoir comme la relation entre les éducateurs et les éduqués, la rencontre entre l'action des éducateurs et celle de ceux qui s'éduquent. Ce processus est bidirectionnel et asymétrique, mais dans ce chapitre nous allons nous occuper principalement de l'un des aspects, à savoir l'action des éducateurs sur les éduqués.

un modèle structuré, voire parfois proche du modèle scolaire ? D'ailleurs, aujourd'hui, ne parle-t-on pas de plus en plus de ces aspects de l'éducation scolaire qui échappent au curriculum formel, et n'y a-t-il pas un nombre croissant de familles dans lesquelles la transmission de la culture et les activités extra-scolaires des enfants sont organisées consciemment, méthodiquement par les parents, selon un programme très ponctuel, la maison devenant une extension de l'école ? Selon notre point de vue, des aspects formels et informels caractérisent tant l'éducation scolaire que l'éducation familiale³. Par ailleurs, opposer le formel à l'informel perd beaucoup de sa pertinence dans de nombreux contextes culturels.

Caractériser l'éducation dans le cadre de la famille d'informelle ne va donc pas de soi. D'autres aspects de l'approche traditionnelle de l'éducation familiale soulèvent également des questions. Prenons la question de la direction du processus éducatif. Pendant de longues années et aujourd'hui encore, pour la plupart des personnes et même une grande partie des spécialistes, l'éducation est un processus unidirectionnel, la transmission d'un ensemble de savoirs de la part de l'éducateur vers les éduqués. Les enfants étant considérés comme des êtres imparfaits, des êtres caractérisés par des manques, non raisonnables et non responsables, il paraissait évident qu'il fallait leur enseigner ce qui était jugé nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société. Les premiers cadres conceptuels concernant les enfants, qu'ils soient psychologiques ou sociologiques, ont d'ailleurs beaucoup contribué à cette vision de l'éducation familiale : c'était le modèle de l'enfant comme table rase. Depuis quelques années, cependant, depuis le développement de certaines approches écosystémiques de la famille (Bronfenbrenner, 1979) et surtout depuis la naissance d'une sociologie de l'enfance, détachée d'une sociologie de l'éducation ou de la famille (James, Jenks & Prout, 1998 ; Montandon, 1998), plusieurs chercheurs s'intéressent au rôle de l'enfant non seulement dans sa propre éducation et socialisation, mais également dans la modification de l'ensemble des interactions familiales, y compris dans la socialisation et l'éducation de ses parents. En suivant une piste ouverte déjà par Margaret Mead (1970), qui

3. Certains considèrent que les aspects informels de l'éducation constituent la socialisation. Mais, ce concept se réfère, à notre avis, à un processus interactif plus large et continu, dont l'éducation fait partie, processus qui englobe également les interactions avec les pairs, les médias, les œuvres et objets culturels, etc., le socialisé y prenant une part active (Malewska-Peyre & Tap, 1991 ; Montandon, 1997). Cette définition se distingue de celle de Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999), pour qui la socialisation consiste principalement en une action délibérée destinée à produire des comportements acceptables. En fait, le sens que nous donnons à la socialisation est plus proche à ce que ces auteurs nomment enculturation. Sans doute est-il difficile de distinguer chez une personne ce qui relève de l'éducation, de la socialisation ou de l'enculturation, de ces processus qui se produisent dans la famille, l'école ou ailleurs. Notons que nous réservons au concept d'éducation le caractère d'intentionnalité.

analysait l'impact formateur des enfants dans les sociétés « cofiguratives », des travaux comme ceux de Ambert (1992) nous font découvrir la bidirectionalité de la socialisation dans les familles. La transmission culturelle ne se fait pas à sens unique ; les enfants non seulement reconstruisent les valeurs et les savoirs transmis par les parents, mais introduisent des éléments culturels nouveaux qu'ils injectent dans la famille.

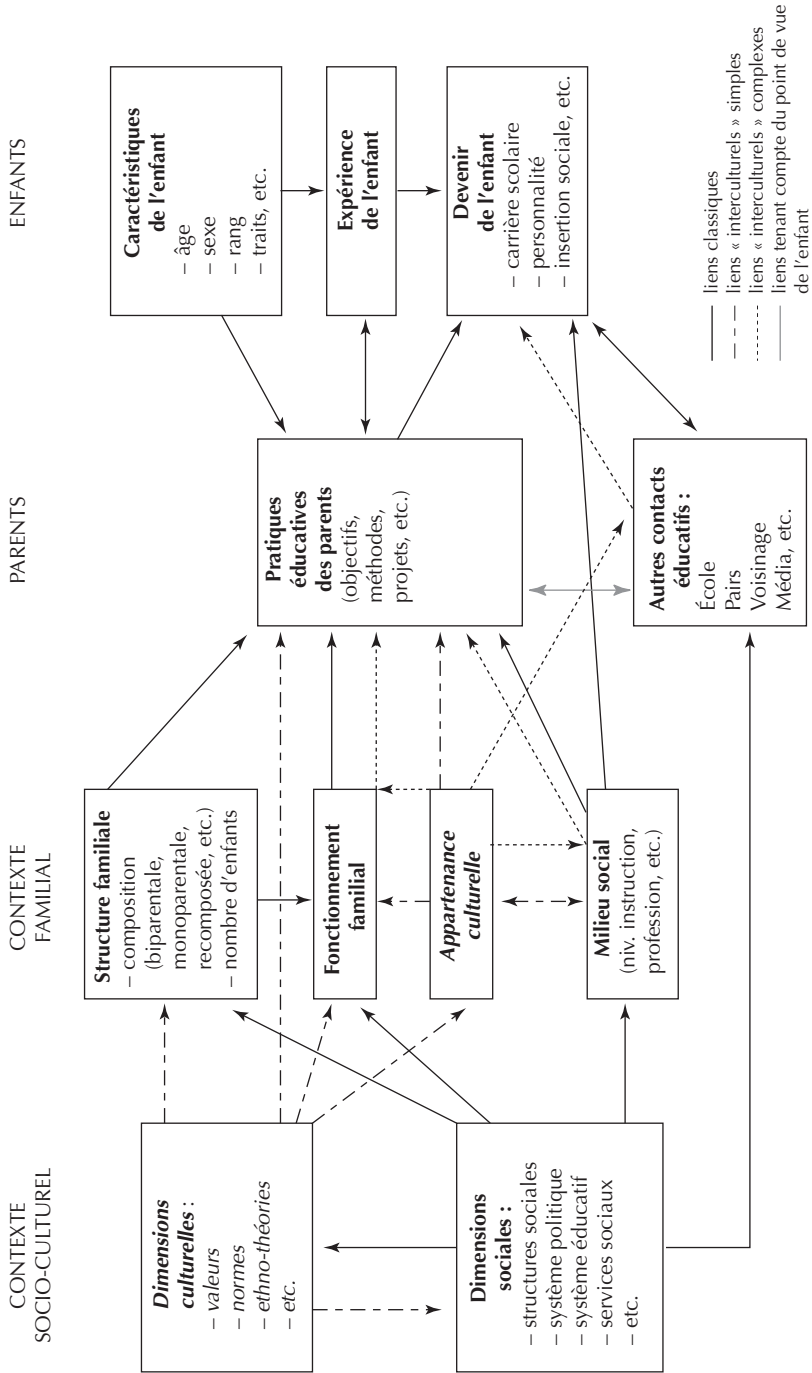
DE QUELQUES TENTATIVES D'EXPLICATION DES DIFFÉRENCES D'ÉDUCATION FAMILIALE

Avant d'aborder, à la lumière de récents travaux empiriques, quelques autres questions et perspectives que soulèvent les analyses de l'éducation familiale, plus particulièrement celles du rapport entre le milieu social et culturel des familles et leurs pratiques éducatives, il convient de les situer dans l'évolution de l'ensemble des perspectives développées dans ce champ. Précisons que c'est bien intentionnellement que nous nous situons dans un continuum anthropologie, sociologie et psychologie culturelle comparée et cela pour deux raisons. D'une part, parce que nous pensons que l'affinement des approches apparaît plus clairement si on traverse les frontières entre disciplines ; d'autre part, parce que dans un ouvrage se référant aux sciences de l'éducation une posture interdisciplinaire (facilitée par nos formations pluridisciplinaires) n'est pas contre-indiquée.

Deux grandes approches, qui parfois se combinent, caractérisent ce domaine. Les premières tentent d'expliquer les différences observées dans les pratiques et attitudes éducatives des parents (les méthodes, les rôles respectifs du père et de la mère, la coordination avec d'autres personnes ou instances, leurs attentes et projets). Les secondes s'intéressent aux conséquences de l'éducation familiale sur le développement des enfants et analysent plus particulièrement les effets des différentes pratiques éducatives sur les enfants⁴. Un nombre extraordinaire de recherches a tenté d'isoler les facteurs qui influencent les pratiques et attitudes éducatives des familles et l'influence de ces pratiques et attitudes sur les enfants, et il existe des synthèses très complètes de ces travaux (Rollins & Thomas, 1979 ; Peterson & Rollins, 1987 ; Pourtois & Desmet, 1989). Le but ici n'est pas de présenter tous les travaux dans ce domaine, mais de montrer à très grands traits que si petit à petit les analyses se sont affinées, elles laissent encore subsister

4. En fait, une certaine normativité menace toujours ce type de travaux. D'une certaine manière on y recherche le type d'éducation familiale qui contribuerait le mieux au développement de l'enfant, à sa réussite scolaire, à son intégration professionnelle, etc. Dès lors il y a eu pendant longtemps une tendance à évaluer les pratiques éducatives des parents de manière absolue, sans toujours les situer dans un contexte social et culturel plus large.

QUELQUES DÉTERMINANTS SOCIO-CULTURELS DE L'ÉDUCATION FAMILIALE



plusieurs questions et du terrain à défricher pour les chercheurs. Le schéma (p. 129) présente sous forme graphique les principales relations entre les attitudes et pratiques éducatives familiales, leurs causes et leurs conséquences.

La composition du groupe familial et les caractéristiques de l'enfant

Un premier ensemble de travaux a mis en relation le nombre d'enfants dans la famille, leur rang de naissance et leur sexe avec les pratiques éducatives de leurs parents (Maccoby, 1980 ; Baumrind, 1980 ; Rollins & Thomas, 1979). Les modifications d'état-civil des parents (séparations, divorce, veuvage), ont été prises en compte par certains chercheurs et il existe également aujourd'hui des travaux qui analysent la relation entre les caractéristiques des enfants (aspects physiques ou dispositions) et les pratiques éducatives des parents (Maccoby, 1980). Certains travaux ont apporté des nuances à ces analyses. Des chercheurs ont étudié, par exemple, les variations des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant dans divers milieux sociaux et sociétés (Munroe & Munroe, 1975 ; Best & Williams, 1997 ; Segall *et al.*, 1999). Concernant la composition familiale, il serait naïf aujourd'hui de vouloir mesurer les influences du divorce par exemple sur les pratiques éducatives et sur les enfants sans tenir compte de facteurs comme les conditions économiques de la famille à la suite d'un divorce, la mobilité géographique, les changements d'école, les représentations des enseignants, etc. (Amato, 1991 ; Amato & Booth, 1997 ; Furstenberg, 1999).

Parmi les questions que posent les travaux sur les structures familiales, relevons la difficulté de tenir compte de l'évolution du contexte familial dans une même famille. Toute famille a un cycle de vie. Les interactions à l'intérieur de la famille ne sont pas les mêmes pendant les premières années d'une union, et les suivantes. Au delà des changements d'état civil ou de cohabitation, il peut y avoir d'autres événements, comme le chômage, la maladie, les accidents, la naissance d'un enfant handicapé, etc. Les périodes de crise ou de réorganisation méritent également d'être prises en compte. La période de l'adolescence des enfants est souvent une période de réorganisation des relations existantes. Cet aspect de réorganisation des relations a été longtemps négligé par les chercheurs qui étaient trop préoccupés par l'aspect transformation de la personnalité de l'adolescent, crise de l'adolescence, etc. (Claes, 1986 ; Dornbusch, 1989). Tous ces aspects du cycle de vie des familles méritent donc d'être davantage étudiés.

De même il est important de pousser l'analyse du concept de famille comme « environnement non partagé », qui signifie que les enfants qui grandissent dans la même famille, ne partagent pas nécessairement un environnement identique (Plomin, Chipuer & Neiderhiser, 1994). Ces

chercheurs s'opposent à l'idée que le contexte familial a une influence commune qui suscite des caractéristiques similaires chez tous les enfants qui vivent ce même contexte. Selon eux, la famille peut être un contexte spécifique et unique pour l'enfant, non partagé par ses frères et sœurs. Il existerait donc pour les enfants d'une même famille des environnements différents, qui dépendent de leurs expériences individuelles dans des relations dyadiques particulières avec les autres membres de la famille. De plus, ces différences peuvent s'accroître. Les enfants de leur côté peuvent modifier leurs styles d'interaction, leurs stratégies avec les parents. Toute la dynamique familiale peut en être affectée et les frères et sœurs peuvent vivre ensemble dans des mondes différents.

À noter aussi qu'il est important de situer les relations éducatives dans le contexte d'autres relations avec des proches, aux frontières de la famille, avec les grands-parents par exemple, les beaux-parents, les demi-frères et demi-sœurs, les autres membres d'une famille recomposée, ou le réseau de parenté.

Les caractéristiques sociales et culturelles des familles

Depuis la fin des années 30, des chercheurs ont voulu savoir dans quelle mesure les pratiques éducatives sont liées à l'appartenance sociale et culturelle des familles. Les premiers travaux anthropologiques de l'école « culture et personnalité » ont initié l'étude des effets différentiels des pratiques éducatives des parents sur la personnalité des enfants selon les cultures (Kardiner, 1949 ; Whiting & Child, 1953). À cette même époque, de grandes enquêtes, comme la *Berkeley Growth Study* (Jones & Bayley, 1941), présentaient de manière peu nuancée les différences de pratiques éducatives entre les parents des classes moyennes et des classes populaires. Selon ces travaux les parents des classes moyennes tendaient à manifester un contrôle de soi dans leurs interactions avec l'enfant, à raisonner l'enfant et à exercer une discipline dans un cadre rationnel et clairement défini, à négocier avec lui, à utiliser des punitions et des récompenses censées correspondre à des actes précis de l'enfant et à ce qui les motive, et à faire des plans pour leur réussite à long terme. Les parents des classes populaires, toujours selon ces travaux, n'avaient pas de plan éducatif calculé d'avance, auraient tendance à satisfaire les caprices de leurs enfants, à consacrer peu de temps à leur expliquer les raisons de leurs exigences, à les punir en se souciant peu de l'intention derrière leurs actes. (Gecas, 1979 ; Rollins & Thomas 1979).

Dans les pays francophones, la théorie de la reproduction a contribué dans un premier temps à nuancer l'analyse des pratiques éducatives des parents. Bourdieu (1966) a relevé trois grands modèles d'éducation, le

laxisme des classes supérieures, le libéralisme des classes populaires et le rigorisme des classes moyennes, analyse qui a été remaniée par Percheron (1981). Il ne s'est cependant pas consacré à des travaux empiriques concernant les pratiques éducatives des parents. À noter aussi que la plupart des travaux inspirés de la reproduction ont davantage porté sur les stratégies des parents face à la scolarité de leur enfant.

Très rapidement cependant, il fut évident que travailler sur des corrélations aussi globales entre milieux sociaux et culturels et pratiques éducatives familiales conduisait à des interprétations biaisées de la réalité car elles ne permettaient pas de tenir compte des variations interindividuelles et des nuances des attitudes et des pratiques à l'intérieur des groupes sociaux. Les quelques travaux qui abordent aujourd'hui ces questions de manière plus approfondie, c'est à dire en effectuant des études de cas dans les familles, montrent la complexité du problème, c'est à dire la multiplicité de facteurs dont il faut tenir compte, en plus de l'appartenance à un milieu social (Clark, 1983 ; Lahire, 1995).

L'étude des représentations parentales

Par la suite, certains travaux ont tenté d'expliquer les raisons de ces différences d'attitudes ou de comportements observées chez les parents. Ainsi une première interprétation des pratiques parentales, celle de Kohn (1977), inspirée et inspirant des travaux interculturels, a fait surtout appel au système de valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents, valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants soit directement à travers leurs interactions verbales, soit indirectement, par le biais de leurs méthodes pédagogiques préférées. Kohn a fait l'hypothèse que lorsque les parents éduquent leurs enfants, ils introduisent des valeurs qu'ils ont eux-mêmes apprises ou adoptées dans leur lieu de travail. Ainsi les enfants sont préparés pour le mode de vie et de travail de leurs parents. Selon cette analyse, les parents de statut social élevé dont la profession implique la prise d'initiative, la manipulation de signes et de symboles et dont la promotion dépend d'actions personnelles, tendent à valoriser et à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. En revanche, les parents de milieu ouvrier, qui sont soumis à une surveillance directe dans l'exécution de tâches répétitives et routinières, dont le travail suppose la manipulation de choses et dont la promotion dépend de conditions collectives, tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance.

D'autres travaux ont adopté une approche davantage sociocognitive. Ainsi certains chercheurs ont mis en relation les représentations et les raisonnements des parents concernant l'éducation de leurs enfants et leur action éducative. Ces travaux sont allés plus loin que ceux de Kohn en

examinant l'influence de cette action éducative sur le développement de l'enfant (McGillicuddy-De Lisi, 1982 ; Sameroff & Feil, 1985).

Dans cette lancée se sont développés les travaux sur les ethnothéories parentales. On retrouve cette même idée, que dans leurs efforts éducatifs, les parents sont guidés par leurs attentes concernant l'avenir de leur enfant, par la vision qu'ils ont de lui quand il sera adulte. De plus les parents auraient une certaine connaissance de leurs enfants et de leurs comportements. Ces savoirs parentaux seraient partagés par les groupes ou sous-groupes de personnes appartenant à la même culture et constitueraient des ethnothéories parentales (Harkness & Super, 1996 ; Super & Harkness, 1997). Ces ethnothéories se réfèrent aux savoirs que les parents ont de leur société. Elles ont leur origine d'une part dans les expériences que les parents ont quotidiennement avec leurs enfants d'âges différents, et d'autre part, dans les savoir-faire culturels qui se sont accumulés dans leur communauté culturelle ou dans leur groupe de référence. Les individus construisent leurs systèmes de croyances à partir des systèmes de valeurs culturels (Lightfoot & Valsiner, 1992).

Depuis quelque temps les recherches apportent ici aussi davantage de nuances. Ainsi on connaît mieux, par exemple, l'influence de l'appartenance culturelle et sociale des familles dans les contextes d'immigration. Certains travaux montrent que dans l'éducation de leurs enfants, les immigrants des pays majoritaires vers les pays minoritaires⁵ mettent l'accent sur des valeurs collectives, valorisent les relations sociales à l'intérieur de leur groupes, recherchent l'obéissance de l'enfant et sa conformité (Sapru, 1999). Ils ne souscrivent pas aux attitudes qui prévalent dans les pays d'accueil, ils attendent que l'école s'occupe principalement de l'instruction de leurs enfants, de la transmission de savoirs scolaires spécifiques, et pas de l'éducation dans le sens large du terme, comme la transmission des valeurs ou l'encouragement de l'esprit critique (Sabatier, 1999).

Mais il est nécessaire de nuancer davantage, d'abord entre les immigrants de différentes provenances, mais aussi à l'intérieur même des immigrants d'une même provenance. Ainsi des chercheurs ont trouvé que les attitudes des parents face à la culture du pays receveur, peuvent influencer l'adaptation et l'estime de soi des enfants (Ramirez & Cox, 1980).

D'autres recherches interculturelles ont également apporté des nuances. L'une d'entre elles a comparé les styles éducatifs de mères appartenant à des milieux populaires et à la classe moyenne, à Puerto Rico d'une part, et aux États-Unis d'autre part (Harwood, Miller & Irizarry, 1995). Ils ont

5. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagitcibasi, 1996).

trouvé que les différences de classe sociale sont modelées de manière spécifique selon les cultures. Si les qualités comme l'indépendance, la confiance en soi et la réussite personnelle sont davantage valorisées par les mères de classe moyenne que par les mères de milieu populaire, tant à Puerto Rico qu'aux États-Unis, les mères des États-Unis favorisent ces qualités davantage que les mères portoricaines quel que soit le milieu social. De plus, des différences culturelles concernent le sens de ces différentes qualités. Tandis que les mères aux États-Unis expriment le désir que leurs enfants puissent réaliser tout leur potentiel d'autonomie, de créativité et confiance en soi, les mères portoricaines de classe moyenne désirent avant tout que leurs enfants deviennent des adultes responsables, capables de prendre des décisions importantes dans la vie. Pour les mères portoricaines, l'indépendance est considérée comme faisant partie de la responsabilité. L'intelligence est reconnue comme importante en tant que capacité de s'entendre avec les autres. Pouvoir obtenir un bon travail est important car cela peut assurer non seulement l'avenir de l'enfant lui-même, mais aussi celui de ses parents vieillissants. Des différences similaires dans la signification culturelle attribuée aux qualités recherchées sont constatées entre les deux groupes en ce qui concerne la conformité et l'autorité. Si pour les mères américaines ces qualités-là se réfèrent à des comportements censés rendre leur vie plus ou moins agréable et tranquille, pour les mères portoricaines ces qualités ne caractérisent pas simplement un enfant bien éduqué, mais représentent des qualités importantes pour un adulte bien à tout point de vue, membre reconnu de sa communauté.

Dans le même ordre d'idées une étude réalisée au Portugal montre que l'autoritarisme parental n'a pas la même connotation négative dans ce pays qu'il a aux États-Unis ou dans certains autres pays européens (Fontaine, 1990). Il est considéré comme une dimension normale de la fonction éducative des parents. L'autoritarisme parental n'est pas un obstacle, comme cela est parfois observé ailleurs, à des manifestations de tendresse ou d'affection et n'est ni dramatisé, ni culpabilisé. On voit bien combien il est nécessaire de mettre à l'épreuve certaines hypothèses sur les représentations des pratiques éducatives et de leurs conséquences à l'épreuve de la comparaison interculturelle.

Les types de familles et les styles éducatifs

Un certain nombre de chercheurs ont éprouvé le besoin de faire intervenir des variables familiales plus dynamiques dans l'explication des pratiques éducatives et de proposer des typologies de styles éducatifs. Parmi les précurseurs il convient de mentionner Bernstein (1971), qui a fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire dans l'explication des pratiques éducatives, en distinguant deux grands genres de familles :

les familles *position-oriented* dans lesquelles les comportements entre les parents et les enfants découlent de leurs statuts respectifs, et les familles *person-oriented*, dans lesquelles on reconnaît d'abord les qualités personnelles spécifiques de chacun. À travers un modèle théorique très élaboré, Bernstein a construit les hypothèses suivantes : plus les conditions sociales dans lesquelles vivent les familles sont favorables, plus elles sont *person-oriented*, plus l'expression verbale est élaborée et plus les parents attachent de l'importance au développement de l'autonomie et de la créativité de l'enfant. Plus les conditions sociales sont difficiles, plus la structuration familiale est *position-oriented*, plus l'expression verbale est restreinte et plus les parents attachent de l'importance au contrôle de l'enfant et à son obéissance.

Baumrind (1967, 1971, 1989), quant à elle a introduit les styles éducatifs. En croisant deux dimensions des comportements parentaux, le soutien (*support*) et le contrôle, elle a identifié trois styles d'éducation : le style autoritaire (contrôle élevé et soutien faible), le style permissif (contrôle faible et soutien élevé) et le style *authoritative* (contrôle et soutien élevés). Cette typologie qui a été développée aux États-Unis, suggère que le dernier style est celui qui assure le meilleur développement de l'enfant.

Lautrey (1980) a mis à profit ces développements conceptuels et a combiné de manière très astucieuse type de familles, styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. Dans une recherche d'une conceptualisation rigoureuse, il a mis en relation l'appartenance sociale des parents avec le mode de structuration de leur groupe familial et a examiné comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques. Lautrey a distingué trois types de familles, celles à structuration rigide (règles immuables, peu de stimulation pour l'enfant), celles à structuration faible (absence de règles, stimulation forte) et celles à structuration souple (règles flexibles, stimulation forte). En combinant les théorisations de Piaget et de Kohn, il a montré d'une part que les formes souples de structuration familiale sont plus fréquentes dans les classes sociales aisées, qui valorisent l'originalité et l'initiative chez leurs enfants et qu'inversement les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires, qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant, la structuration faible tendant à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale. Lautrey a montré que la structuration familiale souple, plus fréquente dans les milieux sociaux favorisés, serait la plus favorable au développement cognitif de l'enfant.

C'est toujours dans l'idée de pénétrer dans la boîte noire du fonctionnement familial qu'une recherche genevoise a fait l'hypothèse d'une articulation entre milieu social de la famille, style d'éducation et genre d'interaction ou de cohésion entre les parents (Kellerhals et Montandon,

1991). Les résultats ont relevé un lien entre position sociale du groupe domestique et types familiaux et ont permis d'identifier trois styles éducatifs, le style contractualiste, basé sur la négociation, le style statutaire, essentiellement autoritaire, et le style maternaliste, associant l'autorité à une communication bien développée. Par ailleurs, cette étude a montré que dans les familles du type « bastion », caractérisés par une cohésion fusionnelle et le repli sur le groupe familial, prédomine le style statutaire, que dans les familles de type « association », dont la cohésion est basée sur l'autonomie des membres et l'ouverture sur l'extérieur, le style contractualiste l'emporte, tandis que dans les familles de type « compagnonnage », caractérisées par une cohésion fusionnelle et une ouverture vers l'extérieur, il existe un mélange de styles. Cette recherche a également montré une corrélation entre style éducatif et estime de soi des enfants, le style contractualiste favorisant davantage que les deux autres une estime de soi élevée.

Les recherches de types familiaux connaissent dernièrement un essor dans le cadre de travaux interculturels. Ainsi Kagitçibasi (1990, 1996a/b, 1997) suggère que l'éducation des enfants et les styles éducatifs sont liés au contexte socioculturel et économique de la famille. Elle a développé trois modèles. Le modèle familial caractérisé par la *dépendance*, se trouve généralement dans les sociétés traditionnelles rurales et agricoles où le réseau relationnel est très dense et où la dépendance matérielle et émotionnelle entre les générations est forte. Les valeurs éducatives qui prédominent dans ces sociétés sont l'obéissance et la dépendance ; on y promeut davantage le contrôle que l'autonomie des enfants. Le modèle familial caractérisé par l'*indépendance* est présent dans les sociétés occidentales, industrielles, urbaines et plus particulièrement dans les classes moyennes. Celles-ci dirigent leurs investissements émotionnels et matériels davantage vers les enfants que vers l'ancienne génération. Dans ces sociétés, l'éducation familiale implique peu de contrôle et une permissivité plus grande que dans les sociétés traditionnelles. L'autonomie de l'enfant est encouragée parce que dans un contexte socioculturel et économique caractérisé par une faible dépendance intergénérationnelle sur le plan matériel, être indépendant et savoir compter sur soi sont des qualités valorisées. Quand au troisième modèle, d'*interdépendance* émotionnelle, il se trouve le plus souvent dans les zones urbaines des sociétés qui se modernisent. Dans ce modèle les interdépendances émotionnelles continuent entre les générations même en l'absence d'interdépendances matérielles. Les investissements émotionnels des jeunes adultes sont dirigés vers les parents âgés, mais aussi vers les enfants. Les loyautés envers la famille sont valorisées, mais des loyautés individuelles commencent à émerger. À côté du contrôle parental et de l'accent mis sur la dépendance dans l'éducation des enfants, une place est faite pour l'autonomie. Kagitçibasi considère que ce modèle est optimal pour les relations dans la famille parce qu'il intègre dans l'éducation de l'enfant deux besoins essentiels, celui de l'autonomie et celui des liens

sociaux. Selon Kagitçibasi (1996b) ces modèles de socialisation familiale conduisent respectivement au développement d'un soi relationnel, d'un soi autonome et d'un soi autonome-relationnel.

Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs pensent que chaque culture produit des ethnothéories ou des scripts concernant les pratiques éducatives qui seraient le mieux à même de conduire chaque nouvelle génération vers la réalisation des idéaux qui la caractérisent. Greenfield (1994) appelle cela la construction culturelle du développement de l'enfant. Par ailleurs, en postulant que chaque culture a un script particulier du développement de l'enfant, certains chercheurs interculturels tentent de développer un cadre qui synthétise certaines de ces croyances concernant l'éducation des enfants sur la base de la dimension d'indépendance-interdépendance (Greenfield & Cocking, 1994).

Plusieurs de ces travaux typologiques se sont, nous l'avons vu, intéressés aux effets des différents types ou styles éducatifs sur le développement ou la scolarité des enfants, en essayant de déterminer les styles éducatifs les plus favorables : par exemple, le style souple chez Lautrey, le style *authoritative* chez Baumrind. Certains nouveaux travaux questionnent cependant ces propositions et montrent que la prudence est nécessaire. Des chercheurs ont montré que le style *authoritative* n'a pas des effets positifs sur les enfants de culture asiatique (Dornbusch *et al.*, 1987). Ils ont trouvé que les enfants asiatiques dont les parents appliquaient un style autoritaire réussissaient mieux à l'école que les autres. Chao (1994) argue que si le style parental *authoritative* est bien enraciné dans la culture nord-américaine, il n'est pas aussi adapté pour d'autres groupes culturels. Les parents en Chine et les parents chinois immigrés se situent à un niveau de contrôle plus élevé que les américains blancs (Lin & Fu, 1990). Mais la notion chinoise de contrôle parental est plus complexe et comprend deux notions bien ancrées dans la culture confucéenne, celle de *ciao shun* qui signifie formation, et celle de *guan*, qui signifie prendre soin, aimer ou guider (Chao, 1994). Le contrôle selon cette conception n'est pas synonyme d'autoritarisme et l'enseignement des comportements appropriés se fait au travers d'une guidance ferme et aimante.

Afin de voir comment les « scripts culturels » voyagent au delà des frontières, Sapru (1999) a étudié les pratiques de socialisation de familles indiennes à Delhi et de familles indiennes immigrées à Genève. Peu de différences dans les croyances et les pratiques éducatives concernant leurs enfants adolescents ont été constatées chez ces deux groupes de parents. Par ailleurs, de nombreuses croyances parentales ont un rapport avec des idées qui caractérisent la pensée religieuse hindoue. Par exemple la notion hindoue de *dharma* qui signifie devoir moral, vérité ou action juste était souvent mentionnée, soit explicitement soit implicitement, dans les discours des parents sur leurs buts et leurs valeurs.

Les travaux sur les paradigmes familiaux posent à leur tour des questions. La vision holistique du contexte familial n'est pas sans *caveat*. Cette perspective implique en général une réalité partagée par tous les membres de la famille et omet le fait que les membres d'une famille peuvent réagir différemment aux événements critiques, ou même à des événements plus quotidiens. Si on tient compte de cette réalité, cela veut dire, par exemple, que le père et la mère ne vont pas nécessairement réagir de la même manière lorsqu'ils sont amenés à prendre des décisions séparément. Leurs pratiques éducatives ne vont pas nécessairement être identiques, même s'ils ont le même paradigme. De plus, l'enfant lui-même sélectionne, interprète les expériences, construit des stratégies qui peuvent amener à des révisions des pratiques. Par ailleurs, le paradigme lui-même peut évoluer avec le temps (Olson & Sprenkler, 1979). Non seulement les distinctions entre classes sociales ou groupes culturels mais celles concernant les types ou paradigmes familiaux méritent d'être davantage nuancées.

POURQUOI ÉTUDIER L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE FAMILIAL ?

L'étude de l'éducation familiale s'est développée de manière spectaculaire pendant la dernière moitié du XX^e siècle d'un point de vue quantitatif aussi bien que qualitatif. Les recherches se sont multipliées et en même temps affinées. S'éloignant des premiers travaux qui mettaient par exemple en relation, de manière qui paraît aujourd'hui simpliste, les pratiques éducatives parentales avec le milieu social, les études actuelles tiennent compte non seulement des diverses dimensions sociales, historiques ou culturelles des réalités familiales, mais aussi des différences qui existent à l'intérieur des groupes sociaux et ethniques, qu'il s'agisse des structures familiales, des représentations sociales, des types de fonctionnement, des changements dans la biographie familiale. Sans doute est-il important de continuer à approfondir davantage ces questions. Connaître mieux les attitudes et pratiques éducatives des parents et les facteurs qui contribuent à les modeler est intéressant d'un point de vue théorique. De même cela peut être utile, plus concrètement, pour les personnes qui ont affaire avec les familles sur un plan professionnel. Pour les enseignants qui travaillent dans le champ de l'éducation et de la socialisation des enfants, il importe de comprendre les valeurs, les finalités, les méthodes qu'adoptent les parents de leurs élèves et les raisons pour lesquelles celles-ci varient. Il a été observé, par exemple, que les conflits parents-enfants surviennent souvent lorsque les parents entretiennent certaines valeurs collectivistes dans une culture où les valeurs individualistes prédominent. Par exemple, dans leur revue des études sur l'acculturation, Kim et Choi (1994) ont observé que les enfants et les adolescents coréens qui arrivent en Amérique du Nord adoptent

rapidement des valeurs individualistes d'autonomie et d'indépendance, pendant que leurs parents maintiennent une orientation traditionnelle et collectiviste qui accorde de l'importance aux liens avec autrui et valorise la dévotion et l'interdépendance. Comprendre ces transformations est important pour les enseignants.

Il en est de même pour les différents spécialistes qui sont en rapport avec des parents. Dans le domaine de la santé, Segal (1998) note que les facteurs qui expliquent les difficultés émotionnelles que présentent les enfants d'Indiens asiatiques vivant aux États-Unis sont les suivants : un contrôle parental excessif, une communication réduite avec les parents, des convictions traditionnelles très fortes chez leurs aînés, entre autre sur les mariages arrangés, des préjugés vis-à-vis des valeurs occidentales, ainsi que des attentes d'excellence afin de sauvegarder l'honneur familial.

Dans cet article nous avons mis l'accent sur les causes qui peuvent modeler l'éducation familiale et non pas sur les conséquences. Ici et là, comme dans le paragraphe précédent, nous avons mentionné des travaux qui étudient non seulement les pratiques éducatives parentales, mais aussi les effets que ces pratiques auraient sur les enfants, sur leur développement cognitif et social, sur leurs résultats scolaires, sur des traits de leur personnalité, sur leurs comportements (Baumrind, 1980 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991). Tous ces travaux suscitent un grand intérêt et la demande sociale est très forte à leur égard. Nous avons cependant précisé d'emblée que nous n'allions pas traiter ces questions ici pour des raisons de place, mais aussi pour ne pas s'éloigner du thème initialement choisi, à savoir l'analyse différentielle des pratiques éducatives parentales. Nous aimerions, cependant, soulever dans cette dernière partie de ce texte deux questions concernant les enfants.

Sans doute, derrière les études sur les raisons des pratiques éducatives parentales il y a souvent une visée pratique, à savoir déterminer celles qui sont les plus propices pour les enfants. Mais sommes-nous plus avancés aujourd'hui qu'au moment où Maccoby et Martin (1983), après une revue exhaustive de la littérature sur les influences des comportements parentaux sur les enfants, concluaient que ou bien ces comportements n'ont pas d'effet sur les enfants, ou bien ces effets varient énormément d'un enfant à l'autre à l'intérieur d'une même famille ? Harris (1995) s'est posée cette question et a tenté de réévaluer l'influence parentale en la situant dans le contexte environnemental global des enfants. En critiquant les études basées sur de faibles et inconsistantes corrélations, elle aboutit à la conclusion que si on considère l'ensemble des déterminants environnementaux du développement de la personnalité et des comportements de l'enfant, les pairs comptent plus que les parents (Harris, 1998). Le rôle que joueraient les autres enfants dans la socialisation serait plus important que celui des parents. Parmi les multiples exemples qu'elle fournit, relevons celui des

enfants immigrés, qui apprennent rapidement la langue et surtout l'accent de leurs camarades, ainsi que d'autres éléments culturels du groupe de pairs. Harris préconise que dans les recherches l'on sépare mieux l'influence parentale des autres explications possibles avant de conclure que les parents influencent de manière significative la personnalité et les comportements de leurs enfants. Il serait par conséquent important, à notre avis également, de travailler non seulement sur les rapports qui s'établissent à l'intérieur de la famille, mais aussi sur les rapports complexes avec les pairs, ainsi qu'avec d'autres agents externes de la socialisation.

Une deuxième question mériterait l'attention. Qu'en est-il du point de vue des enfants ? Quel que soit l'intérêt des travaux qui ont tenté de déterminer les effets des styles d'éducation familiale sur les enfants, ces travaux ne nous disent pas grand chose sur comment l'enfant lui-même vit tout cela, sur ses propres idées, sentiments, activités lors des divers processus de socialisation dont il fait l'expérience. À noter que nous faisons ici une distinction entre enfants et adolescents, le point de vue de ces derniers ayant été davantage pris en compte. Les recherches, certes très nombreuses, en psychologie, qui se sont penchées sur l'enfant lui-même ont surtout examiné le rôle que peut jouer le sexe de l'enfant, ou son âge, ou son tempérament, sur les pratiques éducatives des parents. L'enfant y est considéré comme un objet ; on tient compte de ses caractéristiques, mais pas de son point de vue, de son expérience, ni de la culture des pairs. Or quelques récents travaux sur les microcultures enfantines et sur la vie quotidienne des enfants (Corsaro, 1997 ; Mayall, 1994), ainsi que l'émergence d'une sociologie de l'enfance (James, Jenks & Prout, 1998 ; Montandon, 1998 ; Sirota, 1998), montrent que les enfants savent s'exprimer sur leurs expériences et que leurs récits nuancent et complètent ce que nous savons sur les processus de la socialisation. Ils ont entre autre une vision avertie du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation et du fonctionnement des institutions éducatives ; ils exercent une introspection remarquable sur leur propre manière d'apprendre et sur leur façon d'interagir avec autrui (Montandon, 1997). Les enfants ont leur propre culture car ils constituent à tout moment un segment de la société. S'ils quittent immanquablement en grandissant l'espace qu'ils occupent, d'autres enfants viennent prendre leur place, le segment demeurant toujours. Ce que pensent les enfants ne correspond pas toujours à ce que les parents pensent qu'ils pensent. En tenant davantage compte du point de vue des enfants, du sens qu'ils attribuent à leur socialisation, de leur expérience, nous pourrions mieux évaluer l'influence de l'éducation parentale. Un champ nouveau pourrait alors s'ouvrir sur un plan interculturel, à savoir l'étude de l'expérience des enfants de différentes cultures sur les pratiques éducatives dans les familles.

Il reste sans doute encore beaucoup à faire pour répondre à ces deux questions. Des travaux orientés cependant selon cette perspective ne

peuvent à nos yeux que compléter et apporter un supplément de sens aux recherches sur l'éducation familiale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amato, P.R. & Booth, A. (1997). *A generation at risk : Growing up in an era of family upheaval*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Amato, P.R. (1991). The « Child of divorce » as a person prototype. *Journal of Marriage and the Family*, 53(1), 59-69.
- Ambert, A.-M. (1992). *The effects of children on parents*. New York : The Haworth Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 2.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control : Theoretical studies toward a sociology of language*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Best, D. K. & Williams, J. (1997). Sex, gender, and culture. In J. Berry, M.H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology : Social behavior and applications* (2nd edition., vol. 3, pp. 163-212). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1966). Conditions de classe et position de classe. *Archives Européennes de Sociologie*, VII, 1-15 ; 21-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style : Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Claes, M. (1986). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Clark, M. (1983). *Family life and school achievement : Why poor black children succeed or fail ?* Chicago; IL : Chicago University Press.
- Clarke-Stewart, K.A. & Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. In Schulman L.S. (Ed.), *Review of research in education* (pp. 47-119). Itaska, IL : F.E. Peacock Publishers.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. London : Pine Forge Press.

- Dornbusch, S.M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233-259.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Actions, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Fontaine, A.-M. (1990). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse & J.-M. Bouchard (Éd.), *Éducation familiale et intervention précoce* (pp. 209-224). Montréal : Agence d'Arc.
- Furstenberg, F. F. (1999). Children and family change. Discourse between social scientists and the media. *Contemporary Sociology*, 28(1), 10-17.
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds), *Contemporary theories about the family* (Vol. 1). New York : Free Press.
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts : implications for theory, research, and practice. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 1-37). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds). (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Harkness, S. & Super, C. M. (Eds). (1996). *Parents' cultural belief systems : Their origins, expressions, and consequences*. New York : Guilford Press.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment ? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption : Why children turn out the way they do*. New York : Free Press.
- Harwood, R. L., Miller, J. G. & Irizarry, N-L. (1995). *Culture and attachment. Perceptions of the child in context*. New York : Guilford Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, MA : Polity Press.
- Jones, H. E. & Bayley, N. (1941). The Berkeley Growth Study. *Child Development*, 12, 167-173.
- Kagitçibasi, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective : A model of change. In J.J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation 1989 : Cross-cultural perspectives* (pp. 135-200). Lincoln, NA : University of Nebraska Press.
- Kagitçibasi, C. (1996a). *Family and human development across cultures : A view from the other side*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kagitçibasi, C. (1996b). The autonomous relational self : A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.
- Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology :*

- Social behavior and applications* (2nd edition, vol. 3, pp. 1-50). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Kardiner, A. (1949). *The individual and his society : The psychodynamics of primitive social organization*. New York : Columbia University Press.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kim, U. & Choi, S.-H. (1994). Individualism, collectivism, and child development : A Korean perspective. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 227-257). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 2nd edition.
- Kohn, M. (1977). *Class and conformity. A study in values* (2nd edition). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.
- Laosa, L. M. & Sigel, I.E. (Eds). (1982). *Families as learning environments*. New York : Plenum Press.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence : Social guidance of the construction of personal cultures. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (2nd edition, pp. 393-414). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Lin, C.-Y. C. & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social development : Psychological growth and the parent-child relationship*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E.E. & Martin J. (1983). Socialization in the context of the family : parent-child interaction. In E.M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology* (1-101). New York : Wiley.
- Malewska Peyre, H. & Tap, P. (1991). La socialisation de l'enfance à l'adolescence. Paris : PUF.
- Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's childhoods : Observed and experienced*. London : The Falmer Press.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1982). Parental beliefs about development processes. *Human development*, 25, 192-200.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment : a study of the generation gap*. New York : Doubleday.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et Sociétés*, 2, 91-118.
- Munroe, R. L. & Munroe, R.H. (1975). *Cross-cultural human development*. Monterey, CA : Brooks/Cole.

- Olson, D.H. & Sprenkle D.H. (1979). Circumplex model of marital and family systems : Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-27.
- Percheron, A. (1981). Stratégies éducatives, normes éducatives et classe sociale. In F. Mariet (Éd.), *L'enfant, la famille et l'école* (pp. 39-59). Paris : ESF.
- Peterson, G. W. & Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization. In M.B. Sussman & S.K. Steinmetz (Eds), *Handbook of marriage and the family* (pp. 471-507). New York : Plenum Press.
- Plomin, R., Chipuer, H.M. & Neiderhiser, J.M. (1994). Behavioral genetic evidence for the importance of nonshared environment. In E. M. Hetherington, D. Reiss & R. Plomin (Eds), *Separate social worlds of siblings : The impact of nonshared environment on development* (pp. 1-21). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 88, 69-101.
- Ramirez, M.I. & Cox, B.G. (1980). Parenting for multiculturalism : A Mexican-American mode. In M.D. Fantini & R. Gardenas (Eds), *Parenting in a multicultural society*. New York : Longman.
- Rollins, B.C. & Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds) *Contemporary theories about the family* (Vol. 1, pp. 317-364). New York : The Free Press.
- Sabatier, C. (1999). Adolescents issus de l'immigration : les clichés à l'épreuve des faits. In B. Bril, P.R. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Éd.). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures* (pp. 357-382). Paris : L'Harmattan.
- Sameroff, A.J. & Feil, L.S. (1985). Parental concepts of development. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (pp. 83-105). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sapru, S. (1999). *Parental practices and the identity development of adolescents. A study of Indian families in Delhi and Geneva*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Segal, U.A. (1998). The Asian-Indian American family. In C.H. Mindel, R.W. Habenstein & J.R. Wright (Eds), *Ethnic families in America* (4th edition, pp. 330-360). Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology*, (2nd edition). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Sirota, R. (Éd.) (1998). Sociologie de l'enfance. *Éducation et Sociétés*, 2, 9-33.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology : Basic processes and human development* (2nd edition, vol. 2, pp. 1-39). Boston, MA : Allyn & Bacon.

- Vincent, G. (1980). *L'école primaire en France*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Whiting, B. B. (1988). *Children of different worlds : The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, J.M. & Child, L.L. (1953). *Child training and personality*. New Haven, CT : Yale University Press.

Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation

**Novine Berthoud-Aghili
Université de Genève**

INTRODUCTION

L'école est de plus en plus confrontée à la diversité des origines sociales et culturelles des élèves. La manière dont la sphère éducative et plus particulièrement les enseignants prennent en considération la diversité des cultures est un facteur important dans la voie de la démocratisation des études. Les perceptions des enseignants sur la diversité des publics scolaires véhiculent des valeurs, des normes et induisent des comportements. L'ensemble de ces éléments permettent de définir les différentes conceptions de la relation sociale qui interviennent dans les processus de socialisation à l'école. La coexistence de la diversité à l'école implique une capacité d'intercompréhension de la part des différents acteurs concernés : les enseignants, les élèves et les parents. Dans cette perspective, la médiation entre les différents acteurs peut avoir une place charnière pour favoriser le dialogue interculturel. Ce chapitre analyse l'ensemble de cette démarche, à partir d'une recherche que j'ai effectuée sur le terrain de l'école dans le domaine de la migration.

Dans un premier temps, je présenterai les concepts théoriques que j'utilise pour mon analyse. Dans une deuxième partie, je mettrai en perspective à travers une étude de cas, le rôle de la médiation dans le dialogue entre les parents et les enseignants. En tant que chercheuse, parlant le langage natif des personnes interrogées, j'ai eu l'occasion de jouer le rôle de médiatrice pour favoriser la relation entre les parents migrants et les enseignants. Par

conséquent, la réflexion sur l'importance du dialogue et de la médiation à l'école est partiellement analysée à partir de ma propre expérience sur le terrain. Le rôle du chercheur engagé doit être clairement évalué. En effet, son influence dans la communication est loin d'être négligeable. Il peut favoriser, entre autres, une négociation entre les acteurs concernés par le processus de socialisation de l'élève migrant. L'accent mis sur l'étude des situations concrètes permet non seulement de mieux comprendre les différentes conditions de l'enfant migrant dans son univers scolaire, mais aussi d'agir en faveur de cette intégration. L'avantage d'une telle approche est de donner la possibilité aux différents acteurs d'effectuer des ajustements réciproques, en exposant leurs conceptions de l'acte éducatif.

LA CULTURE EN QUESTION

La prise en compte de la diversité culturelle à l'école et la possibilité de dialogue entre les acteurs de la socialisation nécessite de présenter le concept de culture. De manière générale, la notion de culture est utilisée soit dans le sens d'un comportement appris et transmis (enculturation) soit sous l'angle de la culture comme ensemble collectif de comportements et de normes propres à n'importe quelle société. Linton (1959) relève le rôle de la transmission culturelle et de l'apprentissage : « Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (p. 33). Dans le vocabulaire anthropologique, le terme de culture présente un large éventail terminologique se situant entre les deux pôles suivants :

- a) signification globale : la culture en tant que production matérielle et idéale comme la définition de Linton le laisse entendre ;
- b) signification réduite : la culture en tant que production idéale, l'équivalent de l'idéologie dans un autre langage, l'accent étant mis sur la « conception du monde ».

Si l'ensemble des définitions attribuées au terme de culture a un sens explicite et clair dans le champ des sciences humaines, il faut être attentif à la dialectique entre le général et le particulier, ou encore entre le spécifique et l'universel. La tendance écologiste présente une réinsertion effective de l'environnement dans l'analyse de toute entité socioculturelle. La psychologie interculturelle et les cadres théoriques de type éco-culturel développés par Berry, Poortinga, Segall et Dasen (1992) se situent dans cette perspective. Pour sa part, Bruner (1991) considère la culture dans une perspective de l'action : « Je prétends au contraire que la culture, et la recherche de significations au sein d'une culture sont en fait les vraies causes de l'action de l'homme » (p. 35).

Par ailleurs, les approches théoriques qui envisagent la culture dans une perspective d'action définissent celle-ci comme un processus et non pas comme une entité figée. À l'intérieur des différents courants en sciences humaines, on trouve des tendances en faveur d'une définition de la culture prenant en compte la dimension du social (structure sociale, organisation sociale, etc.). Ainsi, pour Goody (1987), le social et l'interaction font partie intrinsèque de la dimension culturelle. La perspective présentée par cet auteur permet de donner au concept de culture une dimension dynamique et interactionniste dans laquelle intervient la notion de changement et de conflit. Cette définition permet de saisir la problématique interculturelle en tant que processus dynamique. Telle est encore la position de Cuhe (1996), pour lequel toute relation interculturelle entraîne nécessairement une conception dynamique de la culture.

LE DIALOGUE INTERCULTUREL

La mondialisation conduit à des situations d'interactions accrues et accélérées entre les individus, les groupes et les nations (Demorgon, 1996). Ce constat amène Casnir (1999) à prendre en considération l'environnement chaotique dans lequel se développent les systèmes culturels et la communication interculturelle. À partir du postulat qu'une interaction dialogique s'impose dans un tel environnement, il propose un modèle d'analyse de la communication interculturelle intitulée : « Un modèle de communication dialogique permettant la construction d'une troisième culture » (p.109). Pour lui, une troisième culture résulte d'une nouvelle relation interactive, qui représente l'expression commune d'une communication entre des individus appartenant à deux cultures différentes. Ce modèle permet de comprendre la manière dont un dialogue peut s'établir, à travers un processus de construction d'une troisième culture. Ce processus devient nécessaire quand des individus de cultures différentes doivent s'adapter pour vivre ensemble. Dans un effort de clarification, Casnir décompose son modèle en quatre phases, à la fois dynamiques, interactives et interdépendantes.

La première phase implique un contact initial entre des individus dans un environnement socioculturel et historique donné. Dans ce premier contact, plusieurs facteurs peuvent intervenir. Mentionnons à titre d'exemples, la peur de l'autre, la barrière culturelle, ou encore le manque de temps. Ces facteurs peuvent constituer de sérieux obstacles, au point d'empêcher toute rencontre ultérieure.

La deuxième phase se réfère à la poursuite d'un premier contact, motivé, par exemple, par l'amitié et même par le calcul économique. La nécessité d'une adaptation réciproque des deux parties en jeu entraîne souvent des contacts répétés.

La troisième phase correspond très clairement à une interdépendance des participants, à la recherche d'un bénéfice mutuel.

La quatrième phase se rapporte à l'interaction dialogique. Cette dernière implique l'élaboration d'une troisième culture, dont l'existence effective dépend de l'effort mutuel des participants, pour parvenir à organiser la communication sans confrontation.

Ce modèle est exemplaire pour illustrer la dynamique que suppose la coopération dans les situations interculturelles. À partir d'une telle perspective, l'approche méthodologique et les fondements conceptuels sont étroitement liés. Casrnr en vient ainsi à défendre la position selon laquelle le chercheur ne doit pas observer ou décrire un dialogue comme un résultat, mais doit s'impliquer lui-même dans l'effort dialogique, pour saisir pleinement la signification de ce qu'il observe.

LA RELATION ENTRE LES ACTEURS DE SOCIALIZATION : LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Dans le contexte scolaire, le dialogue interculturel permet de mieux saisir les divers aspects de la relation entre les acteurs de la socialisation. Le traitement des différences et de la diversité peut être examiné dans l'ensemble de l'organisation scolaire. L'ouverture de l'école, la collaboration avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés dans le pays d'accueil sont une des dimensions qui contribuent à favoriser l'éducation interculturelle (Ouellet, 1991).

En considérant la relation entre parents et enseignants dans une perspective interactionniste, la socialisation peut être conçue comme une intégration mutuelle et permet ainsi d'envisager ce processus comme une voie à double sens. L'émergence de la notion d'acteur et d'interactions réciproques entre acteurs permet d'envisager l'action sous formes de stratégies, mises en œuvre dans le processus de socialisation. Pour Touraine (1992) la notion d'acteur est liée à celle de Sujet humain capable de créativité et de changement. Pour cet auteur, l'acteur social est : « avant tout un citoyen, son développement personnel est inséparable du progrès social. La liberté de l'individu et sa participation à la vie collective apparaissent indissociables » (p. 33). Dans ce sens, la participation des parents à l'école est liée à la notion de citoyenneté et de démocratie.

Les acteurs disposent d'une certaine marge de manœuvre dans l'action ainsi que la possibilité de négociation selon leurs propres stratégies. Rey-Von Allmen (1993) conçoit l'interculturel à l'école en termes de stratégies déployées à différents niveaux d'interrogations. En effet, cette dimension de stratégie paraît d'autant plus importante dans les processus de socialisation

des élèves migrants et appartenant aux groupes minoritaires que les enseignants sont souvent confrontés à des situations nouvelles et doivent utiliser des stratégies créatives et adéquates.

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987), en se penchant sur la nature des relations entre les enseignants et les parents, les catégorisent en trois sortes : informatives, injonctives et contractuelles. Pour ces auteurs, la communication déficiente entre les trois pôles (enfant, enseignant, parent) apparaît comme une des raisons de l'insuccès scolaire des groupes socio-culturellement désavantagés.

- a) Les relations informatives : l'enseignant fournit des informations générales sur l'enseignement donné à l'école. La relation informative correspond aux réunions annuelles organisées par les enseignants afin de rencontrer les parents et de fournir des informations d'ordre général. La pratique de l'organisation des réunions de parents est souvent décevante, dans la mesure où le taux de participation et la qualité de dialogue n'est pas satisfaisante.
- b) Les relations injonctives : l'enseignant donne des conseils et des consignes aux parents. Cette forme de relation est unilatérale et les parents ne sont pas des acteurs dans la scolarisation de leur enfant.
- c) Les relations contractuelles : les deux parties discutent, se mettent d'accord sur un (ou plusieurs) points, prennent des engagements. Les multiples contrats didactiques qui peuvent être établis entre les différents acteurs concernés, font partie des mécanismes intervenant dans les modes de régulations pédagogiques.

LA VALORISATION DE L'ÉLÈVE

Tentons d'examiner la pratique pédagogique des intervenants confrontés à des situations de changement culturel, et plus particulièrement considérons la place occupée par l'enseignant dans la valorisation de l'élève.

La maîtrise de la culture scolaire par les élèves appartenant aux groupes minoritaires ou en provenance d'autres cultures implique pour eux non seulement de pouvoir atteindre le niveau linguistique requis mais aussi des habitudes de pensée, des codes et des attitudes qui ne sont pas toujours en continuité avec leur vécu antérieur. Aussi, l'attention portée à l'ensemble des facteurs en relation avec le changement d'environnement, d'acquisition d'une nouvelle culture et langue peut réduire les marges d'erreurs dans l'évaluation de ces élèves et diminuer l'ethnocentrisme culturel.

Cummins (1987) attribue un rôle important à la valorisation (*empowerment*) de ces élèves. L'auteur examine les fonctions de l'enseignant pour permettre cette valorisation selon les axes suivants :

- 1) L'incorporation linguistique – L'incorporation des aspects culturels et linguistiques des élèves appartenant aux groupes minoritaires suppose des ajustements au niveau de la gestion pédagogique de la classe. Cette incorporation peut prendre une forme soustractive lorsque l'enseignant a tendance à assimiler l'élève à la langue et à la culture dominante, ou prendre une forme plutôt cumulative si ce dernier a une volonté de valoriser la langue et la culture des élèves appartenant aux groupes minoritaires.
- 2) La participation de la collectivité – La participation des parents aux activités de l'établissement scolaire permet de faire progresser l'élève et exerce un effet bénéfique sur ses résultats scolaires. L'attitude de l'enseignant à l'égard des familles appartenant aux groupes minoritaires se définit suivant un axe qui va de la collaboration à l'exclusion. L'enseignant qui s'oriente vers une attitude de collaboration parvient à une meilleure communication avec les parents.
- 3) La pédagogie – Elle peut être analysée selon deux grandes orientations. La première, la plus courante, est le modèle pédagogique de transmission traditionnel. Cette forme de pédagogie repose sur l'idée que seul l'enseignant est capable de transmettre des connaissances et de maîtriser des interactions qui traversent l'ensemble des activités de la classe. La seconde se fonde sur un modèle d'interaction réciproque. Elle permet une pédagogie active en instaurant d'une part un vrai dialogue entre l'enseignant et l'enseigné et, d'autre part, en facilitant l'apprentissage au lieu de le contrôler.
- 4) Les attitudes dans l'évaluation – Certaines formes d'évaluation des élèves appartenant aux groupes minoritaires ne sont pas en adéquation avec leurs connaissances antérieures. L'enseignant devrait adopter une attitude non seulement de défense des droits de l'enfant appartenant à un groupe minoritaire, mais aussi de valorisation de ses activités. L'évaluation ne peut aboutir qu'à l'échec scolaire de l'élève lorsque son vécu scolaire n'est pas pris en considération.

LE RÔLE DU MÉDIATEUR CULTUREL À L'ÉCOLE

Champs d'application de la médiation

Le champ d'application de la médiation est très vaste. La médiation peut être appliquée au niveau des corporations, des agences gouvernementales, ou encore des écoles. Toutes, d'une manière ou d'une autre, se soumettent aux exigences de la médiation, quand il devient indispensable d'établir un lien entre des perspectives divergentes (Beer & Stief, 1997). Parler de

médiation en général n'est certes pas satisfaisant. Mentionnons, à titre d'exemple, la constitution d'une typologie des divers champs d'application de la médiation. Sont ainsi distinguées les médiations familiale, communautaire, sociale, contractuelle ; mais aussi les médiations dans les domaines administratif, juridique, ou politique (Barreyre, Bouque, Chantreau & Lassus, 1995)

La majorité des recherches menées dans le domaine de la médiation mettent l'accent sur la dimension conflictuelle de la relation et sur les rapports de force qui en découlent. Sur ce débat, Touzard (1977) regroupe les théories qui tentent d'expliquer l'occurrence des conflits en trois grandes catégories : une orientation psychologique qui situe le conflit au niveau des motivations et des réactions individuelles, une orientation sociologique qui le place au niveau des structures et entités sociales, et enfin une orientation psychosociologique qui situe le conflit au niveau de l'interaction de l'individu et du système social.

Mais dans tous les cas, la médiation peut se définir comme

l'action de mettre en relation, par un tiers appelé médiateur, deux personnes physiques ou morales, appelées médiées, sur la base de règles et de moyens librement acceptés par elles, en vue soit de la prévention d'un différend ou de sa résolution, soit de l'établissement ou de rétablissement d'une relation sociale (Briant & Palau, 1999, p. 11).

À partir de cette définition générale, une distinction tend à s'imposer entre secteur privé et public. Ainsi la médiation privée devrait permettre de régler des conflits et de rétablir le contact, mais le médiateur n'est pas vraiment en mesure d'imposer une solution. La médiation publique s'appuie sur la loi ou la réglementation administrative.

La régulation politico-administrative peut être effectuée par des médiateurs dans le but de répondre aux dysfonctionnements institutionnels. Ainsi, sur le plan institutionnel en France, le ministère des affaires étrangères est engagé dans un certain nombre de réformes qui ont pour but de rendre le système éducatif plus performant et plus juste. Parmi ces réformes, relevons la création en 1998 d'un médiateur de l'éducation nationale et de médiateurs académiques. L'objectif est de promouvoir une attitude empreinte de respect, d'écoute auprès d'usagers « qui ont le sentiment que devant la complexité du système, ils sont parfois démunis voire ignorés et subissent des décisions qu'ils ne comprennent pas toujours... » (Simon, 1999, p. 8). Il faut relever que les médiateurs académiques interviennent surtout en cas de conflits. Les médiateurs scolaires ou éducatifs ont pour mission de multiplier les contacts avec les élèves et les enseignants afin d'améliorer les relations sociales et de prévenir les conflits.

Une des critiques de Guillaume-Hofnung (1995) à l'égard des médiateurs institutionnels est qu'ils ne sont ni tiers, ni indépendant, et surtout pas sans pouvoir (p. 112). Pour cet auteur, les pouvoirs publics ne disposent ni d'une définition de la médiation ni d'une formation des médiateurs. L'exercice de la médiation requiert des qualités solides et la formation des médiateurs est une question préoccupante. Un certain nombre de critères doivent être respectés pour que l'on puisse parler de la médiation :

- la médiation requiert un tiers, sans pouvoir, neutre, indépendant ;
- la médiation a une mission spécifique ;
- elle utilise un processus plutôt qu'une procédure.

Notons que pour Weiss et Stucker (1998) la fonction de l'interprète est très proche de celle du médiateur culturel. Selon ces auteurs, en Suisse, la quasi-totalité des institutions destinées spécifiquement aux migrants et comprenant des services d'interprètes dépendent des œuvres caritatives. La maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas forcément une bonne communication. Il est nécessaire de prendre aussi en considération la relation entre les interlocuteurs (Abdallah-Preteille, 1999). Tout particulièrement dans la communication interculturelle, le médiateur peut pleinement représenter les migrants et les groupes minoritaires, pour autant qu'il prenne en considération les inévitables rapports de force. Par exemple, le rôle de *personne ressource*, développé par Banks et Lynch (1986), ne consiste pas seulement à favoriser la communication ; il implique également de faciliter l'intégration des groupes minoritaires. Dans cette perspective, plusieurs auteurs (voir, entre autres Jäggi, 1993 et Robert, 1993) n'hésitent pas à voir le médiateur culturel comme un acteur politiquement engagé. Ainsi envisagé, le médiateur peut favoriser dans une large mesure la reconnaissance culturelle et sociale des minorités.

Pour Six (1990) la médiation peut prendre différentes formes : créatrice, rénovatrice, préventive et curative :

- la médiation est créatrice lorsqu'elle cherche à établir entre les personnes des liens qui n'existaient pas ;
- la médiation est rénovatrice quand elle permet d'améliorer des relations qui se sont dégradées ;
- la médiation est préventive lorsqu'elle permet d'éviter un conflit ou un problème ;
- la médiation est curative quand elle vise à la résolution d'un conflit.

Pratique de la médiation en pédagogie

Comme le relève Clanet (1990), la crise de la culture occidentale conduit l'école à s'éveiller à l'existence d'autres cultures et par là même à prendre en considération les questions concernant la relativité culturelle et l'universalité à l'école. Selon l'auteur, un ensemble de conditions ont facilité l'émergence de cette crise :

Crise de la civilisation européenne, « mort des absolus », croissance des groupes régionaux, pluralité de communautés étrangères, prégnance des jeunes générations issues de l'immigration, etc. Ainsi sont convoqués dialogues multiples, pédagogies de diversification, expériences nouvelles, pour générer l'espace d'une unité plurielle concrète (selon des modalités multiples) (p. 28).

L'enfant dont l'origine culturelle des parents est différente de celle du pays d'accueil, se trouve à la confluence de plusieurs projets culturels et éducatifs. D'une part, la culture d'origine médiatisée par l'identification aux parents et, d'autre part, la culture d'accueil médiatisée par l'expérience scolaire. Pour Abou (1986), les individus ou les groupes peuvent éprouver des tensions inégales dans une même situation de rencontre entre deux cultures. Dans le cas des migrants, cet auteur propose d'envisager ces tensions selon les axes suivants : le changement de l'espace et du temps, l'écart vécu entre les milieux de sociabilité familiale et ceux de la société d'accueil et finalement la distance entre le moi et l'idéal du moi. Aussi les médiations peuvent influencer le processus de construction identitaire, au niveau interculturel et social.

La communication et la capacité de dialogue, entre des acteurs de socialisation (parents et enseignants) appartenant à deux cultures, peuvent avoir un poids considérable dans la progression scolaire de l'enfant. Le dialogue permet de s'entendre mutuellement sur des thèmes et des plans d'action. L'authentique dialogue naît d'un commun accord des interlocuteurs sur la finalité de leur entretien, afin de permettre une coopération et d'atteindre un but fixé. Des sujets agissants par la communication sont devant l'obligation de trouver une définition commune pour leur situation d'action et, dans ce cadre d'interprétation, de s'entendre sur des thèmes et des plans d'action (Habermas, 1987). À suivre encore Habermas (1997), les négociations, les consultations et surtout le dialogue assurent une fonction intégratrice majeure.

Dans le domaine éducatif, l'idée de la médiation peut concerner le pédagogique, en tant que relation entre un savoir et celui qui apprend, ou porter sur les relations humaines qu'il instaure (Cardinet, 1995). Le rôle du médiateur culturel à l'école peut être envisagé au niveau de l'instauration de divers processus de régulations pédagogiques entre les acteurs de socialisation appartenant à des cultures différentes. La situation de l'enfant dans

ce cas est caractérisée par une séparation entre les deux sphères de socialisation : d'une part, l'école en tant que sphère publique qui apparaît de plus en plus impénétrable surtout pour les familles migrantes ; d'autre part, la sphère personnelle et privée qui est la famille. La sphère des médiations peut permettre de réduire la distance entre ces deux sphères personnelle et privée. Les relations entre les acteurs sont ainsi médiatisées par un médiateur. Ce qui intéresse le médiateur dans cette forme de relation est de parvenir à l'articulation des interfaces entre acteurs porteurs de cultures différentes. La médiation se développe aujourd'hui par rapport aux mutations des sociétés modernes, notamment au niveau des modes d'insertion des individus. L'importance accordée au mode d'intégration de l'élève dans la classe explique le rôle de plus en plus grand que peuvent jouer les processus de médiation.

Étude de cas

Une brève présentation d'une étude de cas, sur le dialogue interculturel à l'école entre parent et enseignant, devrait permettre de saisir la portée des réflexions générales précédentes (Berthoud-Aghili, 1988).

Le cas de N.

N. est une élève d'origine iranienne. Elle est arrivée récemment à Genève et a commencé l'école au milieu de la 3^e année primaire. L'année suivante sa nouvelle enseignante s'inquiète du manque total de concentration de cette élève pour le travail scolaire et décide de signaler ce cas au Service Médico-Pédagogique (SMP). Ce service prend l'initiative de contacter directement la mère de N. pour lui fixer rendez-vous avec son enfant. La mère de N. est désespérée car elle ne comprend pas clairement le rôle de ce service ainsi que les raisons qui motivent cette convocation. Après cet événement, la mère me demande d'intervenir comme médiatrice au niveau du S.M.P. et au niveau de l'école pour clarifier la situation de son enfant.

Concernant ce cas, je peux résumer ma participation en tant que chercheuse/médiatrice à plusieurs niveaux :

- accompagner la mère et son enfant pour une visite au SMP ;
- effectuer la traduction de l'anamnèse de l'enfant avec la mère et le médecin ;
- organiser une réunion à l'école avec les différents acteurs concernés : l'enseignante, la mère et l'enfant ;
- proposer un suivi dans la relation des acteurs.

Je propose de présenter ici une partie de l'entretien effectué lors de la réunion à l'école :

Enseignant : « Il faut que vous soyez bien consciente que N. ne peut effectuer qu'une partie du programme scolaire. Elle est dans la classe, apparemment elle participe à la vie de la classe, pendant que je travaille avec les autres élèves, elle a du travail personnel. Elle apprend les brochures du degré inférieur. Alors le problème est qu'elle rêve et qu'elle reste volontiers en retrait. Parfois elle nous dit avec un sourire : je ne sais pas où vous en êtes, je n'ai rien compris. »

Parent : « À mon avis N. a commencé réellement l'école seulement cette année. L'année dernière, son cahier de dictée était rempli de fautes. Cette année, le pourcentage de mots qui sont écrits juste a beaucoup augmenté. J'ai l'impression que les choses ont changé. L'année dernière elle ne connaissait pas les sons. J'ai suivi moi-même les cours de français pendant un mois et j'arrive à distinguer un peu les sons. Bien sûre ma fille est étrangère et il faut plus l'aider que les autres élèves, pourtant, je me demande pourquoi elle a tellement progressé cette année ? Je pense que la façon d'être et d'agir de l'enseignant est aussi très importante. »

Enseignant : « J'ai essayé de faire participer N. au niveau de la classe en lui demandant de parler de son pays. »

Parent : « Vous êtes la première enseignante à l'école qui parle de son pays. À mon avis c'est une forme d'encouragement pour l'enfant de s'intéresser à sa culture. Je me rappelle qu'une fois un élève s'était moqué d'elle en disant qu'elle ne sait même pas lire. »

Enseignant : « Je pense que sa culture est importante et qu'il faut qu'elle parvienne bientôt à suivre le programme du niveau de la classe. »

Analyse de l'étude de cas

C'est à la demande des intéressés que se met en place une médiation. Pour réaliser une relation de confiance entre les acteurs, il est indispensable d'établir une communication interculturelle. Le médiateur a un rôle d'écoute et doit reformuler les propos des parties intéressées. Dans l'analyse de ce cas, le rôle du médiateur, dans le dialogue entre enseignants et parents, peut être analysé à la fois comme interprète au niveau d'une institution de santé (SMP) et comme chercheur-médiateur à l'école.

A) RÔLE D'INTERPRÈTE

Afin d'éviter tout malentendu, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de clarifier pour la mère le rôle d'une institution de santé comme celui du SMP.

Au niveau de la traduction de l'anamnèse, les diverses fonctions de l'interprète supposent la confiance des partenaires impliqués dans l'interaction. En effet, les normes éthiques et déontologiques, tout particulièrement le secret professionnel, sont des dimensions importantes dans la fonction d'interprète. Par ailleurs, l'usage de la langue maternelle, dans une situation thérapeutique, est essentiel. L'exposé en langue maternelle dans le cas de N. et la traduction a permis de trouver un langage commun entre le thérapeute, la mère et l'enfant. En bref, la possibilité de parler dans sa propre langue conditionne le processus de résolution des problèmes.

B) ANALYSE DE L'ENTRETIEN ENTRE PARENT-ENSEIGNANT

L'analyse de l'entretien entre la mère et l'enseignante met en évidence un certain décalage dans leurs perceptions des difficultés scolaires de l'élève.

Selon l'enseignante, N. est incapable de suivre le programme scolaire comme les autres élèves de la classe. L'incapacité de N. à suivre les procédures culturellement prescrites dans les tâches scolaires la place dans une situation de retrait. Pour l'enseignante, le manque de compétence linguistique de l'élève est considéré comme un grave handicap. N. ne participe pas réellement à la vie de la classe :

Apparemment elle participe à la vie de la classe... Alors le problème est qu'elle rêve et qu'elle reste volontiers en retrait.

Alors que pour la mère, les progrès de N. dans l'exercice des tâches scolaires sont des signes tangibles de son intérêt et de sa participation dans la classe :

L'année dernière elle ne connaissait pas les sons... Je me demande pourquoi elle a tellement progressé cette année ?

La mère pose un regard positif sur N. et elle est consciente que lors de l'acquisition de nouveaux savoirs culturels comme la langue, certaines interférences peuvent intervenir sur le plan linguistique.

L'acquisition du savoir ne constitue pas l'unique objectif pédagogique. Interviennent également les modes relationnels et le respect de la personnalité de l'élève.

Je pense que sa culture est importante et qu'il faut qu'elle parvienne bientôt à suivre le programme du niveau de la classe.

À ce niveau, l'enseignante montre une certaine sensibilité à comprendre une culture autre. Toutefois, pour elle, la culture scolaire est beaucoup plus importante. L'ouverture sur la pluralité culturelle de l'enseignante est un aspect qui favorise la mise en transparence de la relation éducative.

C) RÔLE DU MÉDIATEUR À L'ÉCOLE

Au niveau de l'école, pour favoriser le dialogue, le médiateur se doit de créer un espace de médiation entre parents et enseignants. Dans cette situation, le rôle du médiateur correspond à une forme de médiation créatrice, selon Six (1990). Les interactions réciproques, dans cette situation de diversité culturelle, mettent très clairement en évidence les difficultés. La connaissance de l'origine de la migration, le travail sur les cultures et l'ouverture à la diversité linguistique sont indispensables pour parvenir à établir un dialogue entre les acteurs de socialisation de l'élève. La présence du médiateur révèle les différences dans les perceptions entre parents et enseignante.

La régulation pédagogique s'effectue sur la base de négociations et de contrats entre les acteurs. Cette régulation peut intervenir à différents niveaux, comme les démarches d'apprentissages de l'élève, les modes d'évaluations, les interventions de l'enseignant, les interactions entre élèves, ou encore la participation des parents de l'élève.

Pour comprendre la situation scolaire de N., l'apport théorique de Cummins (1987) permet d'insister sur les points suivants :

- les problèmes scolaires de N. peuvent être diagnostiqués comme des problèmes linguistiques transitionnels ;
- l'enseignant en adoptant une attitude de valorisation des activités de l'élève peut favoriser ses apprentissages scolaires ;
- l'évaluation ne doit pas avoir comme but uniquement de mettre en évidence les handicaps de l'élève ;
- l'application d'une pédagogie active peut faciliter l'apprentissage ;
- la relation contractuelle entre l'enseignant et les parents permet une interaction réciproque.

L'image positive que l'on porte sur l'élève peut lui donner l'envie d'essayer d'apprendre. Ce qui semble manquer dans le cas de l'enseignante est la prise en compte des difficultés dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Lorsque l'évaluation a comme seul but de relever les handicaps de l'élève, elle empêche la remise en question des programmes et des approches pédagogiques utilisées par l'enseignant. L'installation d'une relation de confiance par l'explicitation des problèmes fait partie des objectifs de la

médiation. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée permet de mieux prendre en considération les caractéristiques de chaque élève, pour permettre d'atteindre le niveau de savoir requis.

CONCLUSION

La familiarisation avec la culture du pays d'accueil est une dimension fondamentale de la socialisation de l'élève en situation socioculturelle différente. Le manque de soutien didactique de la part des parents, et l'absence de maîtrise du langage scolaire par ces derniers, créent un environnement peu propice pour l'apprentissage scolaire des enfants. Pour cette raison, le dialogue dans une situation interculturelle à l'école nous paraît très important pour permettre :

- une régulation des modes d'interactions entre les différents partenaires impliqués dans le processus de socialisation ;
- la recherche en commun de stratégies éducationnelles pour faire progresser l'élève ;
- le dialogue, la négociation et la participation pour diminuer le fossé entre l'espace scolaire et familial.

Le médiateur culturel intervient pour favoriser une communication dialogique et permettre de mieux définir le parcours de l'élève à l'école. En effet, les processus d'ajustements culturels constituent des facteurs importants dans l'acquisition des nouveaux savoirs. Plus largement, toute situation de migration impose de considérer l'ensemble des facteurs en relation avec divers changements, en particulier ceux de la culture et de la langue. En bref, les processus d'interactions ne se limitent pas aux structures conjoncturelles, mais mettent en jeu les positions présentes et passées dans la structure sociale que les individus transportent avec eux. Dès qu'il s'agit de relations pragmatiques (de sujets à sujets), rien n'est linéairement programmable. La médiation pour réussir dépend de la bonne volonté des interlocuteurs.

Mais dans une situation de communication interculturelle, l'élève non francophone est désavantagé par ses connaissances limitées de la langue. Pour qu'il puisse y avoir apprentissage, il faut que l'élève soit présent non seulement physiquement mais aussi mentalement. Sans quoi il ne sera pas en mesure de progresser dans son apprentissage scolaire.

En conclusion, confronter les divers points de vues s'impose comme une exigence fondamentale pour tenter de parvenir à une relative convergence des opinions. En effet, la participation active du chercheur sur le

terrain devrait favoriser la mise en œuvre de principes démocratiques à l'école. Mais surtout, à travers ma propre expérience, j'ai voulu montrer la position charnière occupée par les médiateurs dans le maintien d'une relation pédagogique et d'une communication interculturelle équilibrées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteille, M. (1999). Introduction. Le long cheminement vers aujourd'hui. In M. Abdallah-Preteille & L. Porcher (Éd.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 1-22). Paris : Anthropos.
- Abou, S. (1986). *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos.
- Banks, J.A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London : Holt, Rinehart an Winston.
- Barreyre, J. Y., Bouque, B. Chantreau, A. & Lassus, P. (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard éditions.
- Beer, J. E. & Stief, E. (Eds) (1997). *Mediator's handbook*. New York : New Society.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Berthoud-Aghili, N. (1988). *Des écoliers en exil : socialisation et dynamique socioculturelle à l'école. Le cas des enfants iraniens scolarisés à Genève*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse n° 252.
- Briant, V. & Palau, Y. (1999). *La médiation : définitions, pratiques et perspectives*. Paris : Nathan.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Goerg Eshel.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Casrnir, F.L. (1999). Foundations for the study of intercultural communication based on a third-culture building model. *Journal of Intercultural Relations*, 23, 1, 91-116.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1987). *Contrat social et apprentissage : l'exemple du savoir-lire*. Paris : INRP, CRESAS.
- Cole, M. & Scribner, S. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cummins, J. (1987). L'éducation bilingue : théorie et mise en œuvre. In CERI/OCDE (Éd.) *L'éducation multiculturelle* (pp. 323-353). Paris : OCDE.
- Demorgon, J. (1996). *La complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.

- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 2. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Jäggi, C.J. (1993). *Zum Problem der interkulturellen Kommunikation in globalen und mikrosozialen Kontext*. Meggen : Interedition (Institut für Kommunikationsforschung).
- Ladmiral, J. R. & Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Rey-Von Allmen, M. (Éd.) (1993). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Roberts, R.P. (1993). Community interpreting in North America. In P. Catriona (Ed.), *Translation-the vital link* (pp. 139-252). London : Institute for Translation and Interpreting.
- Simon, J. (1999). Fonctionnement du dispositif de la médiation au ministère de l'Éducation nationale (MEN). *Bulletin Organisation Générale*, 2, 57-59.
- Six, J.F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Le Seuil.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Touzard, H. (1977). *La médiation et la résolution des conflits*. Paris : PUF.
- Weiss, R. & Stucker, R. (1998). *Interprétariat et médiation culturelle dans le système de soins*. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations.

La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale

Cristina Allemann-Ghionda
Université de Cologne

INTRODUCTION

Dans cet article, la discussion sur l'idée interculturelle en éducation (Reyvon Allmen, 1996 ; Allemann-Ghionda, 1997) et en pédagogie¹ est soumise à une réflexion critique. À l'origine de cette démarche il y a le constat que les propositions d'éducation interculturelle développées dans la littérature pédagogique, si elles ont été reprises au moins dans quelques mots clés des discours rhétoriques de la politique scolaire des pays d'immigrations européens, elles n'ont eu que peu d'impact dans l'enseignement. Le but de cette réflexion critique est de renverser l'optique souvent adoptée, selon laquelle le problème réside dans l'habitus monolingue des systèmes d'éducation, prolongations à leur tour des états nationaux (Gogolin, 1994). Tout en partageant cette vision des choses, nous pensons néanmoins qu'elle n'explique qu'un côté de la question. L'autre côté est celui des prémisses théoriques des propositions pour définir une éducation « interculturelle », prémisses qui nous semblent avoir deux défauts pour ainsi dire congénitaux.

1. Nous définissons « pédagogie » comme théorie de l'éducation, cette dernière n'étant pas seulement liée à la période de la scolarisation (Van Daele, 1993, p. 3). Le terme d'éducation générale est employé ici comme pendant de la formation professionnelle, en suivant la terminologie de la Commission européenne (1995). Éducation générale est employé en même temps comme équivalent du concept allemand « allgemeine Bildung ». Par conséquent, la pédagogie générale (« allgemeine Pädagogik ») est la théorie de l'éducation générale.

Premièrement, la discussion sur l'éducation interculturelle, à notre connaissance, a très souvent été menée dans une sorte de vacuum idéaliste, comme si les réalités consolidées des systèmes d'enseignement ne devaient pas faire partie des préoccupations de la fraction « interculturelisme » des sciences de l'éducation ; c'est l'idée qui sera illustrée dans la première partie. Ensuite, le concept d'éducation interculturelle reste trop exclusivement lié à l'émancipation des cultures (pour certains également des langues) minoritaires, ce qui contribue à la marginalisation du concept même par rapport à l'éducation générale, et c'est cette idée qui sera illustrée dans la deuxième partie. Dans la troisième partie, enfin, seront esquissés quelques éléments pour rendre l'éducation générale non seulement interculturelle mais véritablement inclusive d'une pluralité socioculturelle et linguistique qui se manifeste à plusieurs niveaux et de plusieurs façons : non seulement sous forme de cultures minoritaires représentées par les membres physiquement présents de ces groupes, mais jusqu'à impliquer un véritable « pluralisme critique » (c'est le concept que nous proposons). L'ensemble des réflexions proposées dans cet article se réfère à la réalité des systèmes d'enseignement et à la discussion théorique menée en Europe occidentale. Ce choix n'est pas dû à une position eurocentrique, mais d'une part à l'expérience et connaissance que l'auteure a plutôt de cette réalité que d'autres, d'autre part à la nécessité de situer la réflexion théorique (basée en l'occurrence sur des recherches comparatives) dans un contexte historique et politique précis, selon une approche semblable à celle que Nóvoa (1995) définit comme socio-historique.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE SANS RÉNOVATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

La discussion sur ce que devrait être l'éducation « multiculturelle » ou « interculturelle » a étonnamment ignoré la question de savoir si le système scolaire dans lequel cette éducation est censée se réaliser, présente des caractéristiques qui le permettent. Plus précisément, on a en général dissocié la question des contenus culturels de l'éducation (qui relève du domaine de la *théorie de l'éducation*) de la problématique des structures de base et des orientations de *politique éducative* qui font qu'un système d'enseignement soit plus orienté vers la sélection précoce et le traitement spécialisé des différences (systèmes d'éducation axés sur la séparation) ou plus orienté vers l'inclusion des différences (systèmes d'enseignement axés sur l'intégration).

Pourtant, la comparaison entre les stratégies adoptées par différents systèmes scolaires en Europe telles qu'elles apparaissent dans les discours rhétoriques et dans les pratiques scolaires (Allemann-Ghionda, 1999a) montre qu'il existe plusieurs façons de réagir institutionnellement à la pluralité

linguistique et socioculturelle, y compris à celle qui est représentée par les enfants issus de familles migrantes. Ces différentes modalités sont dues à leur tour aux orientations structurales et aux choix fondamentaux des systèmes d'éducation. Ces différentes façons de se rapporter à la pluralité suggèrent qu'il est profitable de mettre en lien la planète de la discussion théorique sur les contenus de l'éducation générale avec la planète de l'analyse des politiques éducatives (nous ne discuterons pas ici la question de savoir laquelle des planètes est en vérité un satellite). Pour comprendre les façons de gérer la pluralité linguistique et culturelle il est nécessaire d'explorer comment les systèmes d'enseignement conceptualisent et gèrent les différences de façon plus générale.

Les données à disposition suggèrent l'hypothèse suivante :

La rénovation des plans d'enseignement, des moyens d'enseignement, des contenus réels de l'enseignement et des façons d'organiser l'enseignement même selon les principes de l'intégration et de l'égalité des droits culturels et de l'égalité des chances pour tous les élèves reste impossible dans les systèmes scolaires qui pratiquent une sélection précoce et qui entretiennent des sous-systèmes pour le traitement spécialisé et séparé des différences. Par contre, ce type de rénovation rencontre un terrain plus favorable dans les systèmes scolaires à option clairement intégrative : sélection tardive et conception inclusive de l'enseignement spécialisé.

En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons pas entrer dans les résultats de recherches qui nous ont amenée à poser cette hypothèse. On pourra se référer entre autres à Allemann-Ghionda, 1998 ; Auernheimer, van Dyck, Petzel, Sommer et Wagner, 1998 ; Lischer, 1997 ; pour la formation des enseignants, Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux, 1999.

Ces éléments de comparaison nous disent que pour réaliser une éducation interculturelle, il est nécessaire d'avancer sur le terrain des réformes scolaires basées sur l'intégration de tous les types de différences et sur la compensation des inégalités sociales à travers une organisation de l'enseignement égale pour tous et de qualité pour tous aussi longtemps que possible.

La réalité des systèmes scolaires évolue, et l'opposition entre les deux types dont il a été question dans les paragraphes précédents n'est pas aussi nette qu'il n'y paraît. Les systèmes scolaires des pays et régions germanophones se sont dotés, il est vrai, des instruments structuraux de sélection précoce et de tri et traitement séparé des différences que nous venons de décrire. Les systèmes des pays et des régions latines possédaient ces mêmes instruments, qui sont dans tous les pays les fruits des progrès de la psychologie du début du XX^e siècle et d'une vision encore positiviste, scientifique de l'éducation. Mais les pays latins ont réalisé dans les années 60 et 70 des réformes basées sur une critique des prémisses scientifiques et de la signification sociale de l'exclusion dans les systèmes de l'éducation. C'est

exactement cette démarche qui, avec vingt ou trente ans de décalage, est en train de se faire dans les systèmes scolaires des pays germanophones et dans certains cantons de Suisse (Kussau, Oertel & Wohlgemuth, 1998 ; Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995).

Toutefois, les expériences dans le cadre des réformes du niveau secondaire indiquent que notre hypothèse nécessite un supplément et une précision. Au centre de ces réformes est l'idée que les classes du niveau secondaire inférieur, désormais hétérogènes à maints égards vu que l'école n'est plus organisée en trois filières hiérarchiquement distinctes, doivent bénéficier d'un enseignement différencié. Les expériences documentées montrent que l'accent est mis sur l'hétérogénéité sociale et sur les différents rythmes d'apprentissage, comme le montre l'exemple de la « nouvelle école » du canton suisse de Bâle-Ville. La conscience de l'importance pédagogique de la différence liée au genre a par contre engendré dans ce canton une expérimentation d'enseignement séparé pour les filles (Rist, 1999).

En somme : bien que le terrain semble de plus en plus favorable à un traitement inclusif de la différence, la dimension de la pluralité linguistique et culturelle n'a été que dans une mesure très limitée l'objet de réflexions et de changements spécifiques dans les réformes et dans les pratiques. La pluralité linguistique et socioculturelle, notamment la partie qui concerne les enfants de migrants, risque d'être oubliée ou, solution également problématique, des projets de « discrimination positive » mais stigmatisante pourraient se concrétiser pour les élèves allophones comme pour les filles, sous prétexte que l'école ne serait pas en mesure de gérer toutes les différences et de satisfaire à tous les besoins des élèves à la fois : serions-nous au seuil d'une nouvelle vague de discrimination positive qui légitimerait la séparation des filles et des allophones « pour leur bien » ?

Notre première hypothèse doit donc être précisée de la façon suivante :

Les systèmes d'enseignement à orientation intégrative présentent des caractéristiques favorables à la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle, qui est perçue comme une facette de l'hétérogénéité des publics scolaires. Une prise en compte adéquate n'est toutefois possible qu'à travers une réflexion spécifique et des réformes ciblées autour de l'inclusion de la pluralité des langues et des cultures dans le curriculum.

LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE EST-ELLE LA PÉRIPHÉRIE DE LA PÉDAGOGIE GÉNÉRALE ?

La deuxième hypothèse relève du débat théorique sur l'éducation interculturelle. La voici :

La discussion sur l'« éducation interculturelle » menée en Europe occidentale est née sous la fascination et la primauté de la différence culturelle et de l'ethnicité,² ces concepts étant liés à la nécessité de valoriser les cultures et les appartenances ethniques des personnes appartenant à des minorités culturelles ; ces personnes peuvent être des citoyens du pays dans lequel elles sont minoritaires ou des migrants « étrangers ». Cette focalisation quasi unique sur la différence culturelle et sur l'ethnicité des minorités a fait de la pédagogie interculturelle une sous-discipline marginalisée par rapport à la pédagogie générale laquelle n'a été que très peu touchée par les propositions de prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle.

Les débats autour des finalités de l'éducation générale dans les années 80 et 90 n'accordent qu'une place marginale à la dimension de la pluralité linguistique et culturelle, quand elle n'est pas quasiment ignorée (Delors, 1996 ; Gorter, 1986). Selon Tenorth (1994, p. 192) le concept d'éducation générale est resté « prudent, sans grandes promesses » face à la question de la différence. Il propose une idée encore très générique en écrivant : « [...] la sensibilité pour les différences et l'ouverture envers ce qui est étranger [...] présupposent la disponibilité d'interagir de façon communicative dans la société » (traduction de CAG).

Pour ceux qui reconnaissent l'importance de ne pas ignorer les différences, il n'est pas encore évident de pouvoir préciser les conséquences théoriques et curriculaires d'une prise en compte des différences.

Si nous reconstruisons l'historique de la discussion théorique telle qu'elle a été menée par les chercheurs spécialisés sur l'« interculturel » à partir du milieu des années 70 environ, nous pouvons identifier quatre façons de conceptualiser la différence culturelle et l'ethnicité. Ces quatre façons correspondent à quatre stades (à ne pas considérer comme des phases au sens chronologique) et quatre paradigmes guidés par quatre hypothèses :

- le paradigme de l'assimilationnisme, issu d'une hypothèse du déficit ³ ;

2. Nous ne sommes pas sans savoir que la discussion française a rejeté pendant longtemps les concepts d'appartenance ethnique et d'ethnicité. Ce point est repris dans les pages qui suivent.

3. Les termes hypothèse du déficit et hypothèse de la différence sont empruntés à la discussion sur les compétences linguistiques des enfants issus de milieux sociaux défavorisés ou privilégiés, telle qu'elle a été menée notamment dans les pays anglophones et germanophones dans les années 60. Les termes hypothèse de l'égalité et hypothèse de la diversité représentent selon l'auteure les développements ultérieurs ou les dépassements des deux premières hypothèses.

- le paradigme du multiculturalisme, issu d'une hypothèse de la différence ;
- le paradigme de la critique du multiculturalisme, issu d'une hypothèse de l'égalité ;
- le paradigme du pluralisme et de l'acceptation de l'hétérogénéité, issu d'une hypothèse de la diversité (discussion détaillée dans Allemann-Ghionda, 1999a et 1999b).

Dans les trois premiers paradigmes, la différence culturelle et l'ethnicité est traitée tantôt comme facteur négatif (obstacle à l'assimilation par exemple), tantôt comme facteur positif, mais en tout cas selon une optique absolue et même essentialiste. Dans le quatrième paradigme, la différence culturelle et l'ethnicité n'occupent plus une place absolue, car ce ne sont que des aspects d'une hétérogénéité plus large, aux multiples facettes.

Chacun des trois premiers paradigmes produit une conception ou théorie pédagogique que nous pourrions appeler « pédagogie des étrangers » (« *Ausländerpädagogik* » étant le terme courant dans les pays germanophones pour une pédagogie compensatoire centrée sur les étrangers) : (1), « pédagogie interculturelle » (2), « critique de la pédagogie interculturelle » (3), la littérature étant désormais très riche, cf. par exemple Auernheimer (1995). Dans ces pédagogies, le concept de culture est central et l'idée de prise en compte des spécificités culturelles est censée guider l'activité éducative à travers un éventail de démarches qui vont de l'organisation de l'enseignement à la décoration des salles de classe, du choix des enseignants (dont l'origine culturelle n'est pas indifférente) à l'enrichissement des contenus du curriculum.

Comme on l'a souvent remarqué, dans ce genre d'approches somme toute assez variées qui font partie de la famille « interculturelle », un concept de culture peu ou mal défini est à la base de quelques malentendus. Un de ces malentendus est la distinction souvent non suffisamment claire entre l'appartenance à une culture, à un groupe (ou à une classe) défini par ses caractéristiques socio-économiques communes ou par son appartenance à une nation. Le concept d'ethnicité, d'une certaine manière l'expression extrême de l'appartenance à une culture d'origine, devient pour certains auteurs une sorte de mot magique grâce auquel les cultures des minorités, qui sont la plupart du temps exclues ou marginalisées, peuvent être valorisées. Dans les pays au taux élevé de migrants, les propositions d'éducation interculturelle finissent en général par être réduites à la valorisation des cultures des migrants.

Un deuxième malentendu est la conséquence pédagogique d'une telle réduction. Dans la discussion germanophone, le concept d'ethnicité a été

banni pendant un certain temps du vocabulaire des sciences sociales à cause des connotations liées aux crimes commis au nom d'actions de « purification ethnique » par le régime national-socialiste. Toutefois, le concept d'ethnicité est redevenu convenable dans les pays germanophones après sa réimportation des États Unis, où il s'était développé dans le contexte politique du *civil rights movement*. Le mot « ethnicité », lié aux États Unis au mouvement d'émancipation des minorités de couleur, est revenu en Europe « chimiquement purifié », comme l'écrivent Dittrich et Radtke (1990, p. 26). C'est pour cette raison qu'un certain courant de la pédagogie interculturelle de langue allemande emploie le mot « ethnicité » comme un concept-clé : les enfants issus de familles migrantes devraient trouver leur place à l'école à travers la « célébration de leur ethnicité » (Nieke, 1995, p. 1995). Cette façon de conceptualiser l'éducation interculturelle peut engendrer des interprétations problématiques dans la formation des enseignants et dans les pratiques scolaires. Qui n'a pas entendu parler de « semaines interculturelles » dans la formation initiale des enseignants, dont le plat de résistance était le spectacle de flamenco dansé par des jeunes filles de deuxième génération ? Prendre en compte les spécificités et les différences culturelles signifierait alors simplement encourager les élèves issus de familles migrantes à exhiber leurs costumes folkloriques et, dans la meilleure des hypothèses, à parler et chanter dans leurs langues d'origine dans certaines occasions. L'excessive focalisation sur le concept d'ethnicité a conduit d'autre part également à des prises de position de rejet radical de toute signification que la spécificité culturelle pourrait avoir en contexte scolaire. Selon Radtke (1995) aucune proposition pédagogique basée sur une prise en compte de la pluralité culturelle ne pourrait changer la situation de discrimination institutionnelle dont sont victimes les enfants de migrants, car la question de fond est uniquement de nature socio-économique : les institutions (non seulement l'école) discriminent ceux qui sont moins bien situés du point de vue matériel. Des approches « interculturelles » accentueraient ce clivage.

Des objections similaires ont été proposées dans la critique française de l'éducation interculturelle, quoique les étapes de la discussion présentent une configuration partiellement différente. Le concept d'ethnicité a été banni pendant longtemps du répertoire des sciences sociales, selon De Certeau (1987) en vertu de la tradition républicaine hostile à la reconnaissance de minorités culturelles et en lien avec l'orientation dominante, structuraliste et marxiste, dans les sciences sociales. La pédagogie interculturelle sortie des plumes d'auteurs français est donc moins touchée par le risque de mythifier l'ethnicité. Malgré cette caractéristique, l'éducation interculturelle conceptualisée en France a été critiquée comme « pédagogie-couscous », ce qui a contribué à marginaliser l'éducation et la pédagogie interculturelle et à engendrer des positions radicalement critiques à l'instar de celles qui se sont manifestées en Allemagne. À côté de cette

ligne de discussion, on peut néanmoins remarquer que les concepts d'appartenance ethnique et d'ethnicité semblent désormais être réhabilités en France comme termes utiles pour décrire et analyser certaines réalités (Payet, 1995 ; Tribalat, 1995).

En somme, les critiques à la prise en compte des spécificités et des différences culturelles en éducation et en pédagogie conduisent certains à jeter le bébé avec l'eau du bain. De la primauté du culturel à la primauté du socio-économique ? Ce n'est pas en niant l'importance des spécificités culturelles que les structures des systèmes d'éducation se transformeront et que la justice sociale sera réalisée dans ces institutions. Un retour à l'ère de la sous-estimation de la culture, concept qui contribue pourtant dans notre époque à l'analyse de la société (Camilleri, 1995) risque au contraire de fournir la légitimation « scientifique » pour la restauration, en pédagogie comme en politique de l'éducation, d'un paradigme « zéro », le paradigme monoculturel.

Dans le quatrième paradigme, nous pouvons parler d'une « pédagogie de la pluralité socioculturelle ». Des argumentations proches de ce paradigme ont été proposées, entre autres, par Abdallah-Pretceille (1997). Dans cette pédagogie, on viserait à intégrer dans l'organisation et dans les contenus de l'enseignement les besoins et les caractéristiques sociales, culturelles, religieuses, et individuelles de plusieurs types d'élèves, dont les spécificités et les différences seraient l'objet d'attention, de valorisation et si nécessaire de soins particuliers, mais dans une optique d'intégration et non de séparation. Par rapport aux propos d'Abdallah-Pretceille nous soulignons que, d'après notre argumentation dans la première partie de cet article, une telle pédagogie de la pluralité ne peut être pensée avec crédibilité que simultanément à une réflexion sur les réformes des systèmes d'éducation qui sont dans la plupart des cas encore à réaliser.

La primauté de la différence culturelle et de l'ethnicité pensées comme questions liées aux minorités ethniques (et souvent seulement aux migrants) a une conséquence également au niveau de la réflexion sur l'éducation, donc au niveau de la pédagogie. La « pédagogie interculturelle » s'est constituée, en Europe occidentale, comme « sous-discipline »⁴ à partir du milieu

4. Quelques indicateurs : la Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) entretient depuis les années 80 un groupe de travail permanent appelé « éducation interculturelle ». La société allemande de recherche en éducation (DgE) a entretenu pendant les années 90 un groupe de travail appelé de la même façon. Depuis 1999, toutefois, le groupe allemand d'éducation interculturelle a été regroupé avec la commission d'éducation comparée et la commission pédagogie du Tiers Monde : la nouvelle commission s'appelle désormais « interkulturell und international vergleichende Erziehungswissenschaft ». En France comme en Allemagne, certains éditeurs publient des livres à contenu pédagogique dans le cadre de séries, par exemple « Espaces interculturels » (L'Harmattan) ou en consacrant entièrement leurs activités aux questions interculturelles (Verlag für interkulturelle Kommunikation).

des années 70. Le résultat de ces réflexions aurait dû être la transformation des politiques éducatives : ce projet s'est réalisé en surface seulement, car, comme nous l'avons vu, les pratiques courantes dans les écoles n'ont pas changé. Le *mainstream* de l'éducation n'a que très peu changé. Au niveau théorique, le projet d'une éducation interculturelle est resté pendant longtemps quasi totalement confiné dans un cercle restreint de spécialistes « de l'interculturel » et n'a trouvé que peu d'écho dans la discussion européenne sur les finalités de l'éducation et sur les contenus curriculaires. Ceux et celles qui ont commencé à réfléchir sur les enjeux liés aux aspects interculturels de l'éducation ont joué un rôle pionnier, semblable en quelque sorte à celui des premiers théoriciens de la comparaison scientifique en sciences de l'éducation (Jullien de Paris, 1817). La spécialisation « pédagogie interculturelle » était vraisemblablement nécessaire pour mettre sur pied au moins une esquisse d'éducation dont les fondements scientifiques (Dasen, 1997) se distingueraient de ceux de l'éducation monoculturelle. Il faut se demander si le moment ne serait pas venu pour que la pédagogie générale (ou encore plus amplement : les sciences de l'éducation) ne découvre la pluralité comme dimension jusqu'à présent sous-estimée et de ce fait attribuée à tort à une sous-discipline.

POUR UN PLURALISME CRITIQUE DANS LE CURRICULUM D'ÉDUCATION GÉNÉRALE

Si la dimension de la pluralité est restée jusqu'à très récemment quasi complètement aux marges de l'éducation et de la pédagogie générales, elle ne représente cependant plus le monopole de la pédagogie interculturelle. Dans les années 90, certains auteurs notamment en Allemagne, au Pays-Bas et au Royaume Uni (auteurs que l'on ne peut pas considérer comme des représentants de la sous-discipline pédagogie interculturelle, car ils ne font pas partie de ses circuits spécifiques) ont repris le sujet de la différence culturelle et de la pluralité (quelques-uns emploient le concept de pluralisme), pour différents éclairages autour de la question de savoir comment l'éducation générale peut être adéquate au monde actuel. Les arguments en faveur d'une extension du concept d'éducation générale sont en partie semblables à ceux qui guident les réflexions sur « l'interculturel », en partie plus axées sur d'autres phénomènes qui rendent notre monde « pluriel ». Les arguments incluent donc : caractère permanent ou structurel des migrations, intégration européenne, droits culturels des minorités et amélioration des relations entre minorités et majorités, internationalisation et globalisation (Watson, 1998). Mais aussi l'émergence de modèles de lecture du monde tels que l'acceptation d'un nombre infini (ou en tout cas très élevé) de modes de vie et de systèmes de valeurs, donc plausibilité du relativisme culturel. Sans prétention d'exhaustivité, nous résumons dans les

paragraphes qui suivent quelques exemples de réflexions menées en pédagogie générale, réflexions qui contiennent des éléments que nous considérons comme aptes à élargir la conception d'éducation interculturelle pour en faire une éducation inclusive d'une pluralité qui, d'après l'ensemble de ces réflexions, devra être définie de façon large. On constatera qu'une convergence entre ces propos et ceux de la pédagogie interculturelle n'est pas loin d'être accomplie.

- 1) Pour Heyting (1994) la pédagogie dans une société à risque (« Risikogesellschaft », Beck, 1986) se doit d'entrer en matière sur ces risques. Dans la société actuelle les normes n'ont plus que peu d'impact et ne représentent plus les piliers de la société (le terme employé au Pays-Bas est « depillarization ») ; ou, autrement dit, plusieurs systèmes de valeurs et de normes se côtoient, en partie suite à la libéralisation des modes de vie, en partie suite à la multiplicité des cultures qui coexistent suite aux migrations. Sous cet arrière-fond, le défi pour la pédagogie est de contribuer à maîtriser les risques.
- 2) Selon Rang (1994, p. 25) c'est une réduction problématique que de limiter les questions du pluralisme surtout aux problèmes du multiculturalisme. Son approche théorique, qui est toutefois avant tout philosophique, est le pluralisme. Celui-ci est une attitude qui implique la confrontation avec la pluralité. L'approche pluraliste caractérise également les propos de Van Haaften et Snik (1994) qui reprennent le concept de « déprovincialisation de la pensée » développé par Adorno. Avec l'approche pluraliste entre en jeu la question du relativisme des valeurs. Le consensus opéré sur des règles de base telles que la justice, la responsabilité et le respect envers d'autres personnes, et de tenir compte des intérêts ou besoins des autres, devrait rendre chaque individu capable de réflexion et de décision indépendamment de son origine ou sentiment appartenance culturelle (Spiecker, 1994).
- 3) Dans son projet pour une théorie de l'éducation générale, Klafki (1994) a dressé une liste de thèmes-clés typiques de notre époque (« epochaltypische Schlüsselprobleme »). Parmi ces thèmes, certains font partie d'une éducation internationale (ibid., p.81) : la perspective globale, l'inégalité produite par la société, les relations interpersonnelles et, dans ce contexte, le problème de la reconnaissance de l'autre. Ces thèmes sont à traiter de façon interdisciplinaire.
- 4) En relation avec l'intégration européenne, des propositions sont faites au sujet du curriculum européen (McLean, 1993). L'objectif de ces analyses et de ces projets théoriques et didactiques est de contribuer à former les attitudes d'ouverture et les savoirs nécessaires pour une vie sous l'égide de la coopération internationale. Surtout les disciplines traditionnellement les plus susceptibles de véhiculer des contenus liés à la

nation (en particulier l'histoire et la géographie) et leurs moyens d'enseignement sont concernés.

- 5) Pour certains auteurs, une nouvelle conception de la formation linguistique serait la voie royale pour s'approprier la conscience de la diversité des cultures et pour en comprendre les enjeux sur les plans non seulement cognitif, mais également affectif et social. Des projets qui visent explicitement l'éveil aux langues et aux cultures (Byram & Morgan, 1994 ; Perregaux, ce volume) concrétisent cette approche. Mais c'est aussi à travers un enseignement plus efficace des langues étrangères et la promotion de l'enseignement bilingue que l'éducation générale peut s'approcher de l'idéal d'une inclusion de la pluralité. Comme pour la construction d'un curriculum européen en histoire et géographie, l'intégration européenne est un des arguments employés pour renforcer la légitimation d'une formation linguistique favorisant l'ouverture à la pluralité. On retrouve cet argument dans les textes pédagogiques comme dans les documents de politique éducative. L'apprentissage des langues modernes (ou vivantes) peut être lu comme une version contemporaine de l'idée de Wilhelm von Humboldt, qui, dans ses propos sur l'éducation générale publiés entre la fin du dix-huitième et le début du dix-neuvième siècle, idées qui ont inspiré son activité de ministre réformateur de l'éducation en Prusse, propageait l'étude des langues anciennes (le grec et l'hébreu notamment) comme élément-clé de l'éducation générale. Humboldt fut par ailleurs un des pères fondateurs de l'idée du relativisme culturel, la variété des langues représentant pour lui le symbole le plus « parlant » de la diversité humaine (Humboldt, 1836/1998).

Les lignes d'argumentation évoquées ci-dessus permettent d'enrichir l'idée d'une éducation générale ouverte à et inclusive de la pluralité au-delà d'une réaction aux conséquences de la présence de migrants et de minorités ethniques nationales, sans pourtant exclure cette problématique. Une fois établi que le concept de pluralité n'est pas seulement une question de prise en compte des différences culturelles des minorités physiquement présentes, il devient plus clair qu'il s'agit en fait de revisiter de manière critique les contenus culturels de l'éducation. Ces contenus sont selon Meyer (1996) désormais tendanciellement homogènes dans tous les systèmes d'enseignement de la planète. Il est vrai que la globalisation rend de moins en moins importantes les spécificités nationales des curricula officiels (les plans d'enseignement imprimés) de l'enseignement primaire et secondaire, qui apparaissent donc comme très semblables à travers les frontières nationales. Mais il est néanmoins incontestable (les recherches empiriques disponibles le montrent) que les circonstances régionales et locales créent des curricula réels spécifiques et différents entre eux. Ceux-ci peuvent se différencier passablement des curricula officiels, comme le montre par exemple

le décalage entre la volonté exprimée par tous les systèmes d'enseignement européens d'offrir un enseignement des langues étrangères de qualité et la difficulté souvent rencontrée de réaliser ce postulat. Quelques traces des cinq approches que nous avons citées à titre d'exemples (six si l'on ajoute l'éducation interculturelle liée aux migrations) sont présentes dans les discours rhétoriques des politiques éducatives et dans les plans d'enseignement. Mais la pluralité est encore loin d'être intégrée dans l'habitus des systèmes d'éducation.

En poursuivant le raisonnement, notre troisième hypothèse est la suivante :

Il est possible de transformer les contenus culturels de l'éducation générale en les rendant inclusifs de la pluralité et favorables au pluralisme, si les systèmes d'enseignement prennent leurs distances d'un traitement marginalisant des différences. Un système d'éducation inspiré d'un modèle démocratique et de la « liberal education » a toutes les chances d'être la garantie pour une éducation générale ouverte à la pluralité et pluraliste. Un système d'éducation forgé sur le moule d'une société divisée en classes et donc organisé en trois ou même quatre filières constitue par contre un obstacle à ce développement. Comme pour la conceptualisation de l'éducation interculturelle, la relation entre théorie de l'éducation et politique de l'éducation est essentielle pour définir un concept d'éducation inclusive de la pluralité.

Comment établir un lien entre les réflexions sur la pluralité dans l'éducation générale et la problématique plus ciblée des minorités socioculturelles et linguistiques ? La convergence que nous avons constatée entre les propos de la discipline « pédagogie générale » et ceux de la pédagogie interculturelle devient un défi.

Le défi consiste à créer les conditions (entre autres par l'éducation) pour que le contact avec les différences, avec la pluralité, soit conscient, fructueux et à la fois critique, tout en évitant le risque du particularisme. Nous appellerons cette démarche un pluralisme critique. Le pluralisme critique implique la décision de se confronter à la variété des langues, cultures, religions et appartenances sociales représentées physiquement par différents individus et groupes, mais aussi à la pluralité des idées qui peuvent être véhiculées autrement que par la présence physique d'individus et de personnes : par des messages verbaux et non verbaux transmis par toutes sortes de moyens d'interaction y compris les moyens d'enseignement, la littérature, les médias, dans le cadre de l'éducation et en dehors de celle-ci.

Une éducation qui intègre et qui favorise cette démarche pluraliste devra s'articuler (c'est notre proposition) en quatre objectifs.

I	II
Valorisation subjective et objective de l'identité et de la position des élèves aux bagages socioculturels et linguistiques « différents »	Choix des contenus du curriculum impliquant une pluralité des cultures et le respect de leurs points de vue
III	IV
Formation de compétences communicatives orientées sur des situations concrètes	Acceptation de la pluralité socioculturelle, religieuse et linguistique comme défi pour la démocratie

Nous ne développerons pas ici la discussion de ces quatre objectifs (Allemann-Ghionda, 1999a, pp. 516 – 527). La valorisation de l'identité des minorités (socioculturelles, linguistiques, religieuses) est conservée dans cette conception, mais ne représente qu'un des piliers.

Le concept d'éducation pluraliste ne saurait pas être limité à une reconstitution des contenus culturels et à l'exercice du raisonnement critique sur des textes présentant différentes perspectives. Il contient nécessairement un aspect orienté vers la communication et l'action ; on se souviendra du propos de Tenorth (1994) pour qui la disponibilité d'interagir de façon communicative dans la société serait à la base d'une éducation qui promeut la sensibilité aux différences. Mais comment cette disponibilité à interagir de façon communicative naît-elle ? C'est l'éducation même qui peut y contribuer. Développer des compétences sociales et communicatives signifie que l'analyse de situations concrètes d'ambiguïté culturelle et sociale et des sentiments que de telles situations peuvent engendrer, joue un rôle primordial. Accorder un espace à ce travail affectif et à la fois cognitif et social, est un défi qui apparaît dans toute son importance si l'on pense au décalage actuel entre réalité sociale et préparation des individus à trouver une place dans cette réalité. Il s'agirait de travailler explicitement à la formation de compétences stratégiques (qualifications-clés) qui puissent rendre les individus à même d'analyser des situations communicatives de mixité socioculturelle et de participer de façon consciente et efficace à la communication. Dans une société qui est déterminée par la pluralité des valeurs et des normes ainsi que par un métissage social et culturel, dans une école qui adopte l'orientation intégrative (et qui reproduit donc l'hétérogénéité de la société), il est indispensable d'affiner ses instruments de compréhension des messages verbaux et non verbaux qui apparaissent comme « différents » : si cette compréhension n'est pas assez développée, ce sont les préjugés qui régneront. Une partie de ce travail de prévention et de déconstruction des préjugés pourra être accomplie à travers les objectifs I, II et IV. La partie plutôt psychologique et communicative dont il est question ici (objectif III) doit faire appel à des instruments développés dans la

psychologie culturelle, la psychologie interculturelle et la psychologie sociale (Thomas, 1996).

Dans les situations d'apprentissage organisé, à l'école, il est rare qu'en cas de conflit (personnel ou aux connotations sociales ou culturelles) une véritable analyse et intervention professionnelle aient lieu. Ce genre de situations est le plus souvent ignoré, car l'école est généralement perçue comme lieu de transmission des savoirs (trop souvent seulement des notions). Ce qui est proposé ici est de donner une place bien définie et une dignité à une démarche formative non strictement liée à la transmission de savoirs, mais à la construction de compétences que nous pouvons appeler communicatives ou, plus largement, sociales. Ce type de compétence est d'ailleurs mentionné dans certains plans d'enseignement (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995), quoique des indications manquent totalement sur la façon de les construire. Nous proposons de définir ces compétences comme contenant une composante métalinguistique (réflexion sur la langue, en particulier sur les différentes expressions linguistiques), une composante métaculturelle (réflexion sur les enjeux culturels, en particulier sur les différentes expressions culturelles), une composante métasociale (réflexion sur les enjeux sociaux, en particulier sur les différences dues à des facteurs socio-économiques), et une composante métacommunicative (réflexion sur la qualité de la communication entre les individus et les groupes sociaux). Une telle conception de l'éducation générale et de la pédagogie entraîne des conséquences également pour le curriculum de la formation des enseignants (Allemann-Ghionda, Perregaux & De Goumoëns, 1999).

CONCLUSION

Une comparaison avec l'état de la réflexion aux États-Unis (comparaison que nous ne pouvons pas approfondir ici par manque d'espace) montre que les postulats de prise en compte des cultures des minorités ont atteint dans ce pays un degré supérieur de légitimation. Le canon de l'éducation générale a été radicalement transformé dans un nombre considérable d'institutions de l'enseignement supérieur (pour une apologie : Steiner-Khamsi, 1992 ; pour une approche polémique : D'Souza, 1992). Si l'on reconstruit l'histoire de la discussion théorique sur les présupposés pédagogiques de cette transformation, on voit que la préoccupation de remettre en question et de rendre pluriels les contenus culturels de l'éducation sans se contenter de revendiquer une discrimination positive des minorités ethniques (qui porte en soi le germe de la stigmatisation) traverse la discussion. Nous citerons à titre d'exemple Sleeter et Grant (1999) du côté des « multiculturalistes », et d'autre part Lauter (1991), Hirsch (1987) du côté d'une théorie de l'éducation sans connotation explicitement

multiculturaliste. Il est à l'évidence possible aujourd'hui, aux États Unis, d'oser une synthèse entre l'éducation classique, humaniste, la *liberal education* et les différents courants particularistes de l'éducation, de l'éducation multiculturelle jusqu'aux revendications féministes et gay (Nussbaum, 1998). Nous sommes très éloignés en Europe occidentale d'un tel syncrétisme pédagogique. La discussion ne peut d'ailleurs que prendre des accentuations différentes en Europe, car différentes sont l'histoire et le statut juridique et politique des minorités, différente est l'influence des mouvements sociaux sur les discussions de théorie et politique éducative, différentes sont les motivations sociales et politiques qui sont ressenties comme prioritaires pour changer le concept d'éducation, différente est la qualité de l'échange entre pédagogie et politique éducative.

Une convergence des deux courants de discussion (le courant minoritaire « interculturel » et le courant majoritaire « général ») commence toutefois à se manifester en Europe occidentale et permet d'avancer dans la formulation d'un concept d'éducation générale non seulement construit sur le respect des identités et des besoins éducatifs des minorités culturelles, mais plus largement conçu.

Un sujet historiquement encore fragile comme la dimension de la pluralité en éducation a besoin à la fois d'une réflexion théorique forte et d'une politique éducative affirmative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteille. M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 219-227). 2^e édition. Berne : Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1997). Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36^e supplément, 107-149.
- Allemann-Ghionda, C. (1998). « ...à vrai dire, ils nous embêtent. » L'école et la normalité factice. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Éd.), *Handicap et migration : Un double défi pour la formation en Suisse ?* (pp. 11-23). Lucerne : Édition du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Allemann-Ghionda, C. (1999a). *Schule, Bildung und Pluralität : Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Berne : Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1999b). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 119-146). Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns C. & Perregaux C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Éditions universitaires.

- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & De Goumoëns, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Berne : Direction du PNR 33 ; Aarau : Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. 2^e édition revue et augmentée. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G., van Dyck, R., Petzel, T., Sommer, G. & Wagner, U. (1998). Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um ? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 1 (4), 597-611.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission « Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft » beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied : Luchterhand.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Camilleri, C. (1995). Sociétés pluriculturelles et interculturalité. In C. Camilleri (Éd.), *Différences et cultures en Europe* (pp. 85-103). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Commission européenne (1995). *Systèmes d'enseignement et d'éducation*. Bruxelles : Eurydice.
- Dasen, P. R. (1997). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 263-284). 2^e édition. Berne : Lang.
- De Certeau, M. (1987). Économies ethniques : pour une école de la diversité. In OECD/CERI (Éd.), *L'éducation multiculturelle* (pp. 170-196). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Delors, J. (Éd.). (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*. Paris : Unesco et Odile Jacob.
- Dittrich, E. & Radtke, F.-O. (1990). Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In E. Dittrich & F.O. Radtke (Eds), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten* (pp. 11-40). Opladen : Westdeutscher Verlag,
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern : Autor.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York : Waxmann.
- Gorter, R. J. (Ed.). (1986). *Views on core curriculum. Contributions to an international seminar*. Enschede : National Institute for Curriculum Development.
- Heyting, F. (1994). Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32^e supplément, 65-78.

- Hirsch, E. D. Jr (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Humboldt, W. von (1998). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Première édition 1836 ; édité par D. Di Cesare). Paderborn : Schöningh.
- Jullien de Paris, M.-A. (1817). *Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris : Colas, Delaunay & al.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4^e édition. Weinheim & Basel : Beltz.
- Kussau, J., Oertel, L. & Wohlgemuth, A. (1998). *Reform und Immobilismus im Schulwesen. Eine Politikstudie über Strukturreformen anhand der Kantone Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin, Zürich (Projet de recherche réalisé pour le Fonds national suisse de la recherche scientifique)*. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Zürich : Kantonale Bildungsdirektion.
- Lauter, P. (1991). *Canons and contexts*. Oxford : Oxford University Press.
- Lischer, R. (1997). *Intégration : Une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office fédéral de statistique.
- McLean, M. (1993). Das europäische Curriculum. In K. Schleicher (Ed.), *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit* (pp. 261-276). Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meyer, J. W. (1996). Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34^e supplément, 23-34.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen : Leske und Budrich.
- Nóvoa A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée, le champ et la carte. *Les Sciences de l'éducation*, 2-3, 1-61.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*, 3rd edition. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Payet, J.-P. (1995). Cultures, ethnicité, école. Tentative de réflexion dans la tourmente. *Migrants-Formation*, n. 102, 74-81.
- Radtke, F.-O. (1995). *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. Antrittsvorlesung*, Frankfurt am Main, 23.5.95. Frankfurt : J. W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Rang, A. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds). *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 23-50). Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Rey-von Allmen, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter*. Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

- Rist, U. (1999, 3 février). Geschlechtergetrennter Unterricht. *Basler Zeitung*, p. 29 (Quotidien suisse édité à Bâle).
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1999). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. 3rd edition. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- Spiecker, B. (1994). Öffentliche Moral, moralischer Pluralismus und moralische Erziehung. Ein konzeptioneller Beitrag zu einer öffentlichen Debatte. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 189-206). Weinheim : Deutscher Studienverlag,
- Tenorth, H.-E. (1994). « *Alle alles zu lehren* ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomas, A. (Ed.). (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen : Hogrefe.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La découverte.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Haften, W. & Snik, G. (1994). Allgemeinbildung als Entprovinzialisierung des Denkens. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 65-82). Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Watson, K. (1998). Memories, models and mapping : the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare*, 28 (19), 5-31.

Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?

**Christiane Perregaux
Université de Genève**

Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.

Edouard Glissant, 1993

Les recherches s'appuyant sur les données recueillies au sein de populations minoritaires et migrantes nous mettent en face d'une problématique intéressante¹. Aux États-Unis, lors de l'émergence de la sociolinguistique et

1. Je fais surtout référence ici à la situation nord-américaine des années 1960 lorsqu'émergent aux États-Unis des travaux novateurs qui s'intéressent à la compréhension du langage utilisé par certains locuteurs sans l'isoler du contexte socio-économique, politique et culturel dans lequel il se développe. Il n'est pas inutile de souligner que c'est à cette époque que la question sociale et les contradictions de la démocratie américaine sont très vives notamment en ce qui concerne la lutte des Noirs américains pour la reconnaissance de leurs droits citoyens. Les principales études de Labov (1966) ont lieu à New York, dans les quartiers défavorisés et celles de Fischman, Cooper et Ma (1968) dans le Barrio. Leurs résultats ouvrent de nouvelles perspectives pour les sciences du langage. Malgré leur engagement citoyen, leurs

de l'ethnographie de la communication notamment, les chercheurs ont reconnu rapidement que si leurs études s'inscrivaient dans une pensée sociale et scientifique propre à leur époque, elles n'ont pas eu pour autant, comme certains l'auraient voulu, une influence déterminante et immédiate sur la réalité sociale et politique des milieux dans lesquels leurs recherches se menaient.

Dans de nombreuses études publiées ces trente dernières années, entre autres dans les champs connexes à la linguistique et aux sciences de l'éducation (pour rester dans le cadre qui nous intéresse ici), la compréhension des dimensions plurilingues et pluriculturelles des sociétés et des individus s'est notamment enrichie au contact des spécificités de groupes minoritaires et migrants : Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981) qui traitent des nouveaux courants en sciences du langage confirment cette affirmation, tout comme Hamers et Blanc (1983) qui proposent un état de la question sur le bilinguisme et la bilingualité, et Lüdi et Py (1986) qui sont les premiers sociolinguistes à s'intéresser, en Suisse, aux conséquences des migrations internes et externes sur le langage des migrants. Cependant, dès qu'il s'agit d'institutionnalisation ou de politique des langues dans les systèmes scolaires, nous assistons à un décalage notable entre les décisions prises, les résultats de recherche et les changements sociaux, comme si implicitement, il était encore trop tôt pour les pouvoirs publics de penser la structuration de l'enseignement/apprentissage destiné à un public linguistiquement et socioculturellement hétérogène. C'est de cette tension, des débats qu'elle provoque dans l'école et des perspectives qui émergent qu'il m'importe de discuter ici.

Après une brève analyse du contexte actuel, je partirai de l'hypothèse qu'il n'est pas de société urbaine et d'école qui ne soient aujourd'hui pluriculturelles et plurilingues, ce qui devrait avoir des conséquences sur l'enseignement/apprentissage. Cette situation devrait conduire, me semble-t-il, à des changements dans la façon de considérer les langues à l'école et à une convergence d'intérêts, notamment entre les approches interculturelles et la didactique des langues. Certes, leur histoire est fort différente mais nous verrons plus loin qu'elles ont aujourd'hui, toutes deux, des enjeux communs en sciences de l'éducation. Je terminerai par l'analyse de projets (Commission Romande des Moyens d'Enseignement-COROME et Union Européenne-SOCRATES-Lingua) qui proposent des approches didactiques plus directement interculturelilinguistiques. Ces dernières, nées récemment d'une certaine hybridation entre socio- et psycholinguistique, didactiques des langues et approches interculturelles, ne peuvent se développer sans recherches ultérieures et leur implantation programmée dans l'école serait

espérances de voir se modifier la situation sociale des populations qu'ils avaient étudiées, grâce notamment à leurs recherches, n'ont pourtant pas été comblées.

le signe d'une reconnaissance des changements sociaux actuels et des nouveaux besoins des apprenants. La question sous-jacente qui traverse toute la réflexion concerne donc les liens plus ou moins contraignants existant entre recherche et actualité sociale en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, Chiss (1985) met en garde contre la soumission de la recherche à l'histoire sociale qui réduirait, dit-il, le théorique au sociologique mais il concède également que dans la construction de la didactique d'une discipline, les effets structurants du pédagogique et du social sur le développement scientifique ne peuvent être niés.

UN INTÉRÊT REFOULÉ

Les conséquences pour l'école de la mobilité des populations et plus précisément des migrations économiques et politiques m'intéressent depuis longtemps, au moins depuis l'introduction en Suisse romande de l'ouvrage *Maîtrise du Français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979). À cette époque, la proposition d'un enseignement rénové du français, résumé souvent par l'expression *français rénové* – un joli détournement de sens – inquiétait très fortement les politiciens romands qui y voyaient une atteinte violente à la langue française. Je m'interrogeais en tant qu'enseignante sur la pertinence de n'avoir pour mon enseignement qu'un ouvrage explicitement tendu vers le français langue maternelle. J'étais alors maîtresse enfantine dans une école où plus de la moitié des élèves étaient allophones et j'aspirais à me doter de références concernant l'enseignement du français langue seconde (peut-être ai-je utilisé à l'époque le terme plus usité de *français langue étrangère*). Lors d'un séminaire de formation, ma préoccupation a été évacuée d'une phrase par un des auteurs du nouvel ouvrage car, m'a-t-il dit, elle n'avait aucune pertinence. Le fait même de penser que l'apprentissage du français pouvait se construire à partir d'autres références chez les élèves allophones et chez les élèves monolingues francophones n'existait pas, chez certains chercheurs et praticiens en tout cas.

Bronckart (1985) propose une explication à cette cécité linguistique. Il note que la diversité des langues est souvent sous-estimée (par le profane, précise-t-il) malgré le fait que plus de quatre mille langues au moins soient répertoriées à la surface du globe. Ce refoulement de la variété des langues, dont les différences se marquent tant dans le lexique qu'en syntaxe, morphologie et organisation discursive, tient en partie, ajoute-t-il, « à l'ethnocentrisme commun qui nous pousse à appréhender les structures des autres langues à la lumière des nôtres » (p. 18). Cette absence de conscience provient également du fait que « la plupart des concepts aujourd'hui en usage en linguistique proviennent des travaux effectués à partir du latin ou d'une langue du groupe indo-européen et que leur pertinence pour l'analyse des phénomènes langagiers de langues d'autres groupes est parfois très faible »

(p. 18). Bronckart exemplifie cet ethnocentrisme mais cite également les chercheurs qui ont été parmi les premiers à rendre justice à cette diversité comme Boas (1911) et Whorf (1963).

L'ÉCOLE CONFRONTÉE À DE NOUVELLES SITUATIONS

L'école s'est trouvée, dès la fin des années 1970, au cœur de la période de *l'hypothèse du déficit* comme l'appelle Allemann-Ghionda (1999) où les élèves issus de familles migrantes n'étaient vus qu'à travers leurs connaissances lacunaires de la langue française – *la langue maternelle* – et où l'assimilation était le seul modèle d'acculturation possible (Berry, 1989). L'espace scolaire était alors considéré comme un espace monoculturel et monolingue et la qualification *langue maternelle* portait en elle une cohérence individuelle et collective, sociale et politique dans la mesure où elle représentait à la fois la langue de l'élève et de sa famille (symboliquement de la mère biologique et de la mère patrie), celle de la population scolaire (une institution monolingue), et celle du territoire. Lüdy et Py (1986) notent bien que la notion de *langue maternelle* est difficile à définir avec précision lorsqu'il s'agit de migrants bilingues qui vivent des situations linguistiques complexes et s'autorisent des pratiques langagières complètement étrangères aux monolingues : ainsi une étudiante me décrivait récemment un pan de sa biographie linguistique familiale où l'italien est devenu pour elle une de ses langues maternelles alors qu'avant leur installation au Tessin, ni son père ni sa mère ne connaissait cette langue (l'un était suisse-alsacien et l'autre romand). Pour ces raisons notamment, Lüdy et Py préfèrent parler de *langue première* plutôt que de *langue maternelle* et parfois de *langue première double* lorsqu'un jeune issu d'une famille migrante se sent de deux appartenances culturolinguistiques.

Depuis la période de l'anecdote concernant l'ouvrage *Maîtrise du français*, qui illustre bien une façon de penser les langues, et en particulier la langue scolaire hors de la réalité socioculturelle, comment la question se pose-t-elle aujourd'hui ? Elle est à la fois la même et différente. Les travaux en didactique des langues se sont multipliés et malgré une certaine marginalité, les approches interculturelles ont influencé notamment la compréhension des changements socioculturels et linguistiques affectant les systèmes éducatifs et révélant les transformations de la société. Mais l'idéologie monolingue, comme l'appellent Lüdi et Py (1986), est encore pesante. Les approches interculturelles se caractérisent par la nécessité d'une interprétation nouvelle de la réalité pluriculturelle et plurilingue de la société et de l'école : cette interprétation propose la construction d'un imaginaire social où chacun est reconnu à la fois dans ses savoirs culturels et linguistiques particuliers et partagés, dans ses appartenances propres et communes, et dans sa participation à un espace d'actions commun (qu'il

reconnaît comme sien et où il est reconnu). Dans cet essai de définition, les approches interculturelles ne visent donc pas seulement les élèves issus des flux migratoires mais modifient la relation entre *Nous* et *Les Autres* dans la mesure où son point d'ancrage relève des interactions dans lesquelles se jouent la confrontation entre des intériorisations culturelles diverses, le partage de savoirs, de nouvelles compréhensions culturelles provenant de conflits négociés, la reconnaissance des acteurs (des sujets comme diraient M. Wieviorka, A. Tourraine et M. Abdallah-Preteille, par exemple) et de leurs savoirs. Cette socialisation se déroule en partie dans le cadre scolaire qui assume une responsabilité particulière dans la construction des savoirs et du lien social.

Sans ambition d'exhaustivité (et en considérant que je suis dans une période de découverte de certains débats ayant cours en didactiques des langues), j'aurai recours ici à des recherches qui se sont intéressées aux changements véhiculés par les nouvelles situations socioculturelles questionnant à la fois les didactiques des langues et les approches interculturelles en éducation. Ces deux domaines des sciences de l'éducation (pour autant qu'on les considère comme deux domaines), ont bien sûr des vies autonomes mais les circonstances historiques dans lesquelles ils se développent les veulent, me semble-t-il, à certains moments interdépendants. Il est évident que les didactiques des langues ne peuvent se penser sans références culturelles et que, pour les approches interculturelles, l'étude des dimensions linguistiques est particulièrement importante (voir par exemple Zarate, 1986, 1993 ; Gohard-Radenkovic, 1999 et consulter notamment les ouvrages de la collection *Espaces interculturels* aux éditions L'Harmattan)².

LANGUES ET CULTURES

Sans ignorer l'intérêt de traiter de concert des langues et des cultures, je ne ferai qu'effleurer ici la vaste question touchant aux rapports entre langues et cultures. S'il est indéniable, comme le disent Lüdi et Py (1986), que la langue exerce une fonction catégorisante et qu'elle amène à certaines spécificités dans l'appréhension et l'organisation du monde, elle ne « nous interdit pas de faire et de verbaliser de nouvelles expériences. Et la

2. Un exemple intéressant des intersections et des spécialisations entre recherches s'intéressant aux questions de langues et de cultures est posé par l'édition simultanée de deux livres aux Éditions L'Harmattan en 1997 : le premier, édité sous la responsabilité de H. Boyer, a pour titre *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* et le second, coordonné par M.-T. Lefebvre et M.-A. Hily, paru dans la collection *Espaces Interculturels* s'intitule *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Il m'apparaît que ces convergences, bien que souvent implicites, ne sont pas absentes en sciences de l'éducation, entre didactiques des langues et approches interculturelles.

connaissance de notre langue première ne nous empêche pas de relativiser ses catégories à travers l'apprentissage d'une autre. Nous ne sommes donc pas les prisonniers de notre langue (maternelle), et l'apprentissage d'une langue seconde ne fera pas s'écrouler notre monde » (p. 52). Il n'est donc pas question d'une dépendance unilatérale dans la mesure où la langue n'est pas indépendante du contexte économique et culturel dans lequel elle se construit et des interactions dans lesquelles elle s'exprime. Dans ce lien fort complexe entre langues et cultures, la langue est assez vivante pour porter les traces de l'histoire des hommes et à ce titre là, elle est modelée par leurs pratiques sociales qui trouvent dans la langue des formes particulières de penser le monde : relevons notamment les questions du genre et de l'organisation de la phrase et des temps verbaux telles qu'elles se réalisent dans diverses langues.

S'il est certain que les membres d'une société pluriculturelle ont construit des visions du monde particulières selon leur contexte d'enculturation et ont exprimé leurs premières appartenances dans la ou les première(s) langue(s) apprise(s), ils vont également pouvoir élargir leur répertoire langagier à d'autres langues en fonction de leur environnement. L'élargissement de ce répertoire leur permettra de transmettre leurs expériences passées et présentes, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réélaborer et enrichir leur(s) vision(s) du monde. Il est vrai que l'observation du langage de jeunes enfants bilingues peut porter parfois à confusion. Certains d'entre eux ressentent une certaine difficulté à exprimer dans une langue leur expérience sociale construite dans l'autre, non pas par déficit linguistique dans une langue ou dans l'autre mais parce qu'ils ne peuvent pas encore opérer de distanciation entre la parole et le contexte dans lequel l'action se déroule.

Derrière l'hypothèse du relativisme linguistique de Whorf (1963) se trouve en fait le problème complexe de la constitution des langues, entre transcendance et activité humaine. Les hommes se sont-ils construits des langues pour répondre à leurs besoins tant du point de vue réel et symbolique (donc à leur culture et à leur vision du monde), qu'ils ont ainsi pu transmettre à leur descendance (d'où cette idée que la langue façonne la culture), ou leur culture s'est-elle découverte à travers la langue ? Baier (1997) développe la question à partir de situations historiques concrètes pour montrer deux tendances complètement opposées. Les mouvements migratoires ont transformé en terre d'immigration des États-nations qui avaient décrété la nécessité de considérer la trilogie peuple-territoire-langue comme une interdépendance naturelle dans laquelle la langue représentait (formait) la spécificité nationale. Or actuellement les liens entre langues et appartenances nationales ou culturelles se relâchent, se pluralisent et sont, dit-il, en quelque sorte *désaccouplées* (il donne l'exemple de jeunes immigrants turcs en Allemagne). En revanche, dans la réappropriation d'une pureté identitaire (d'un nouveau nationalisme), on assiste à la construction

de nouvelles langues à partir d'un idiome commun (serti simplement des régionalismes habituels). Ce n'est donc pas la langue en tant que telle qui est importante dans ce cas pour promouvoir une vision du monde particulière, une appartenance collective, mais l'utilisation qui en est faite dans l'enjeu historique et national qu'elle remplit.

Cependant, au-delà de l'orientation philosophique qui sous-tend la question, il est intéressant de constater depuis peu l'émergence d'une convergence épistémique dans les postulats de recherche s'attachant aux constructions langagières, culturelles et identitaires : on assiste à la rupture d'une représentation essentialiste et statique de ces processus pour les considérer comme le fruit même des interactions sociales, développant le répertoire linguistique, culturel et identitaire de chacun (Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000).

MOBILITÉ DES POPULATIONS ET ÉLARGISSEMENT DES SAVOIRS SCOLAIRES

La mobilité des populations qui s'est accrue ces trente dernières années a participé à la modification de la population scolaire du point de vue de la variété des langues et des cultures présentes dans l'école. Cet élargissement des savoirs n'a pas été sans influence sur les recherches en sciences de l'éducation, qu'il s'agisse notamment des didactiques des langues et des approches interculturelles. Dans un texte de 1985, Bronckart recense « des notions d'inspiration sociologique ou sociolinguistique dans le champ de la didactique des langues (bilinguisme, diglossie, langue d'accueil, biculturalisme, semilinguisme double, hégémonie linguistique, etc.) » qui, écrit-il, sont significatifs « de l'importance accordée aujourd'hui à la situation langagière de la famille, du groupe et même de la nation, aux représentations sociales dont est porteuse la langue à acquérir, aux statuts respectifs enfin des enseignants et des enseignés (en situation de migration, par exemple) » (p. 11). Ces notions ont leur pertinence, ajoute-t-il, mais pour les praticiens elles sont d'un maniement difficile pour plusieurs raisons dont une est liée au fait qu'« aucune situation didactique n'échappe aux réalités socio-politiques et que la langue, dans la subtilité de ses niveaux et de ses modes d'emploi, fonctionne aussi comme instrument d'identification, de discrimination, de promotion, en un mot comme instrument d'un pouvoir qui, pour être symbolique, n'en est pas moins puissant » (p. 12). Lorsque Bronckart conclut cette idée en soulignant que les méthodologies pour l'enseignement de la langue maternelle, qu'elles soient traditionnelles ou modernes, ont toujours tenté d'évacuer ces réalités socio-politiques pourtant très présentes dans l'enseignement/apprentissage, j'ai bien sûr en mémoire la controverse dont j'ai parlé plus haut concernant l'ouvrage *Maîtrise du Français* (1979).

Au cours du temps, le passage d'un paradigme d'assimilation à un paradigme d'intégration a permis de renoncer partiellement à l'aveuglement monolingue pour s'apercevoir de l'intérêt d'une nouvelle réalité sociolinguistique accompagnant la pluralité socioculturelle de la société et de l'école. Dans la version de l'idéologie monolingue (Lüdi et Py, 1986), les connaissances langagières du bilingue sont constamment comparées à celles du monolingue et les recherches menées jusque dans les années 60 ont fustigé le bilinguisme, le rendant notamment responsable des difficultés de développement du langage observées chez certains enfants et de confusions identitaires. Mohanty et Perregaux (1997)³ ont proposé une analyse de la littérature montrant que dans les recherches de ces dernières années en sociolinguistique, ethnolinguistique et psycholinguistique, le débat n'est plus confiné à la comparaison entre les performances monolingues et bilingues des individus mais qu'il est fait référence au contexte social qui détermine le choix de la langue ou du *parler bilingue* (Lüdi et Py, 1986). À l'évidence, les recherches menées depuis trente ans ont modifié les représentations concernant le bilinguisme des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés mais n'ont que rarement changé le regard porté par les enseignants sur les élèves appartenant à des familles immigrées, requérantes d'asile et réfugiées de milieux socio-économiques défavorisés. On attribue encore souvent à l'enfant immigré un « handicap linguistique » qui proviendrait de son bilinguisme, sans tenir compte de son contexte d'interactions sociales et sans évaluer les rapports de forces existant entre les langues qu'il doit connaître et donc entre les groupes sociaux qui les parlent. Bautier (1990) remarque que chez de nombreux enseignants, les représentations des élèves issus de familles migrantes (nous réunissons sous ce terme aussi bien les élèves issus de migrations économiques que politiques) sont négatives, et particulièrement celles qui concernent leurs savoirs langagiers. Elle déplore également que les enfants aient eux-mêmes intériorisé, comme une certitude, que leurs difficultés proviennent de leurs lacunes linguistiques. J'ai montré, pour ma part, dans une recherche concernant des enfants monolingues et bilingues (ou en apprentissage bilingue) que, à même milieu socio-économique, les résultats des élèves bilingues étaient identiques ou légèrement meilleurs que ceux d'enfants monolingues, dans des tâches de lecture touchant aux habiletés

3. Dans cette revue de question, les auteurs font également référence aux nombreuses études interlinguistiques qui se sont surtout focalisées sur les spécificités syntaxiques et phonologiques des langues et sur l'acquisition du langage chez les enfants nés dans des contextes bi- ou plurilingues. Il est intéressant de voir combien les recherches en milieu plurilingue ont participé à la compréhension de certains phénomènes langagiers. La même remarque est à faire concernant l'émergence de la sociolinguistique et de l'ethnolinguistique aux États-Unis. Les travaux entrepris dans des milieux plurilingues minoritaires (pour reprendre un terme anglo-saxon) ont permis notamment de mettre en évidence le rôle du contexte dans l'acquisition/apprentissage des langues et de développer l'option variationniste.

métalinguistiques (Perregaux, 1994). Véronique (1998) a raison de remarquer que nous manquons de travaux sur le bilinguisme scolaire des élèves issus de familles migrantes, autres que ceux qui ont « glosé sur l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues » (p. 179). Il déplore avec nous que, jusqu'à une période récente, la langue première des élèves d'origine étrangère ait été occultée (sauf, précise-t-il, dans les travaux grenoblois de l'équipe de L. Dabène).

UN DÉBAT ANIMÉ

Les approches interculturelles et les didactiques des langues sont apparues à peu près à la même époque dans l'histoire scolaire. Les premières sont nées, en Europe, de la prise de conscience d'une réalité sociale pluriculturelle alors que les secondes ont émergé juste après 1968 d'une nouvelle forme de rapport (inversion) entre pratiques d'enseignement et disciplines de référence (Bronckart, 1985)⁴. Au début des années 70 en France, l'expression *la didactique des langues* concurrence puis supplante celles de *linguistique appliquée* et de *méthodologie de l'enseignement* et Besse (1998) indique que les pionniers L. Dabène et Companys créent à cette époque, à l'université de Vincennes un *Institut de linguistique appliquée et de Didactique des Langues*.

Ma quête d'indices au sujet de l'influence de la réalité sociale sur les didactiques des langues (cette influence étant limpide en ce qui concerne les approches interculturelles) m'a entraînée à lire plusieurs textes fort intéressants à partir desquels la question des relations entre les différentes didactiques des langues est posée et prend une place centrale dans la réflexion des didacticiens. Elle intervient, me semble-t-il, à plusieurs niveaux et j'en relèverai deux : a) l'intitulé *didactique du français langue maternelle* conserve-t-il sa légitimité lorsqu'il concerne actuellement la didactique de la langue de l'école ou de la langue d'enseignement ; b) comme nous l'avons déjà vu chez Bronckart (1985), quelles interrogations posent aux didactiques des langues l'hétérogénéité culturo-linguistique des apprenants et la prise en compte des savoirs extrascolaires des élèves ?

Les didacticiens traitent la question en se positionnant soit du côté de la matière à enseigner, soit du côté de l'enseignant ou de l'élève mais relèvent presque toujours que les situations linguistiques sont aujourd'hui plus complexes que celles qu'ils connaissaient auparavant et les contraignent à de nouvelles perspectives. L'appréhension des situations d'enseignement/apprentissage s'est modifiée avec les études portant notamment sur les

4. Relevons que la didactique des langues étrangères et du français langue étrangère s'est développée bien avant la didactique du français langue maternelle.

disciplines à enseigner, sur l'intérêt à considérer les références et les savoirs des élèves, sur le développement d'une différenciation de l'enseignement ou d'un enseignement différencié et sur le questionnement socioculturel prenant en compte la visibilité toujours plus grande de l'hétérogénéité sociale, linguistique et culturelle des élèves. Ces changements n'ont pas été étrangers à la réflexion qui se mène en didactiques des langues et en approches interculturelles.

M. Dabène (1995) retrace l'histoire des relations entre didactique du *français langue maternelle* et *français langue étrangère* comme si, dit-il « ces deux territoires ne souffraient aucune incursion, pas même de frontaliers » (p. 34). Lui-même a travaillé dans les deux domaines et pose la question de la pertinence de la distinction radicale, dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage du français, entre *langue maternelle* et *langue étrangère*. Il remarque à juste titre que « l'opposition externe entre langue maternelle et langue étrangère qui structure institutionnellement les deux domaines est réductrice et floue. Dans les deux domaines, il s'agit d'apprentissages langagiers mais ils ne se construisent pas sur les mêmes substrats. La prolifération actuelle des qualificatifs en usage (langue seconde, langue d'enseignement, langue vernaculaire, etc.) montre la complexité des statuts à prendre en compte tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, le problème se posant déjà au sein de la population qui fréquente l'institution scolaire française » (p. 25). Ses propos rejoignent les préoccupations interculturelles dans la mesure où, pour l'enseignement/apprentissage du français, M. Dabène s'intéresse à l'hétérogénéité des savoirs des apprenants, ces savoirs étant à la fois linguistiques et culturels. Il opte pour un dépassement des cloisonnements, pour une problématique plus unificatrice « du continuum et de la variation, donc d'une didactique unifiée du français de nature variationniste » (p. 25) qui s'appuie sur la notion de situations d'enseignement/apprentissage. Quant à Porquier (1995), il s'intéresse à saisir l'hétérogénéité des expériences d'apprentissage et remarque, parmi plusieurs points, que l'apprentissage d'une langue n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané d'une (ou plus d'une) autre(s) langue(s).

Chartrand et Paret (1995) posent, elles aussi, la question d'un champ de didactique unifié en argumentant des changements de la population scolaire et plus précisément du fait que le français scolaire considéré comme langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage est presque une nouvelle langue pour plusieurs élèves dépendant de leur origine linguistique et de leur milieu social et culturel. Les auteures vont jusqu'à affirmer que c'est une illusion de croire que le français exigé dans le cours de français correspond à la langue maternelle de la très grande majorité des élèves, unilingues, francophones. Elles soulignent à la fois l'importance du contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage a lieu (ce n'est pas pareil d'enseigner

le français langue maternelle à Dakar, à Marseille ou à Montréal et d'enseigner le français langue seconde à Montréal, à Berne ou à Anvers) et les distinctions entre *didactique du français langue maternelle*, *didactique du français langue seconde* et *didactique du français langue étrangère* qui imposent de différencier les interventions didactiques selon les situations d'apprentissage vécues par les élèves.

Quant à Marchand (1989), il s'interroge aussi sur la pertinence de la différenciation entre les deux champs alors qu'il remarque dans de nombreuses écoles, des enfants étrangers ou d'origine étrangère parmi les enfants dont on dit qu'ils ont le français pour langue maternelle, ce qui le conduit à s'interroger à la fois sur les facteurs de différenciation pédagogiques, sur les possibles proximités entre français langue maternelle et français langue étrangère et sur l'opportunité d'une didactique commune aux deux situations. Bucheton (1995) trouve que la didactique ne s'est encore que timidement préoccupée « de la manière dont l'élève intègre les savoirs sur la langue avec le *déjà là* construit familialement et socialement » (p. 234). La récurrence des propos est manifeste et cette brève incursion chez les didacticiens des langues indique que nous sommes bien loin de la réponse que m'avait renvoyée un des auteurs de *Maîtrise du français* à la fin des années 70 et que le débat est lancé depuis quelques années.

La complexification des situations d'enseignement/apprentissage stimule la réflexion et la recherche et pose de nouvelles questions tant aux didactiques des langues qu'au champ des approches interculturelles. Les études en sociolinguistique et en linguistique appliquée notamment proposent des zones d'intercompréhension avec les approches interculturelles telles que je les ai définies plus haut. On trouve chez L. Dabène (1995), par exemple, un intérêt explicite pour *l'option interculturelle* pour autant qu'elle ne se perde pas, dit-elle, dans certaines dérives comme la folklorisation des cultures étrangères, un certain paternalisme ou l'enfermement des enfants dans leurs spécificités culturelles (p. 142). Les précisions qu'elle donne à la fois sur les définitions dont nous avons parlé concernant la langue maternelle ou la langue étrangère et sur les multiples situations de plurilinguisme sont très précieuses pour la compréhension des phénomènes actuels, dont elle atteste, à l'aide de nombreux exemples, qu'ils interrogent toute la planète. Il n'est donc pas étonnant que ce soit elle qui ait importé en France les approches didactiques anglaises *Language Awareness* (Hawkins, 1986) auxquelles elle a donné le nom d'*Éveil au langage*. Ces approches ne se situent pas dans le champ d'une didactique langue maternelle, seconde ou étrangère mais elles ont l'ambition de s'inscrire dans la transversalité – et donc de se savoir reconnues pertinentes à travers toutes les didactiques.

Le terme de transversalité suggère ici que les approches Éveil au langage/Ouverture aux langues trouvent des points d'ancrage autant dans les didactiques des langues (en travaillant à partir de sources linguistiques

différentes) que dans les autres disciplines scolaires comme la géographie ou l'histoire (notamment connaissances des migrations humaines et des changements linguistiques qu'elles ont entraînés, découvertes des familles de langues) ou les mathématiques (notamment l'histoire de la discipline et ses ancrages dans divers espaces culturels, les différents systèmes numériques, etc.). Les savoirs plurilingues, dont on voit bien ici les liens avec les savoirs culturels et interculturels, peuvent donc se développer dans des situations scolaires très diverses.

Les premières expériences en Suisse romande nous ont montré qu'il était plus souvent question d'*Ouverture aux langues*⁵ que d'*Éveil au langage*⁶ lorsque des activités se déroulaient dans les écoles. C'est pourquoi nous avons pris la décision d'appeler ces approches *Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École* (EOLE) de façon à mettre en évidence le travail de réflexion sur la langue et d'explicitation des phénomènes langagiers, et la familiarisation avec des langues autres (la reconnaissance du plurilinguisme proche ou lointain).

DIDACTISATION DES APPROCHES INTERCULTURELLES OU INTERCULTURALISATION DES DIDACTIQUES ?

L'école comme espace spécifique de reconnaissance ou de déni des savoirs langagiers des élèves, comme lieu d'ouverture ou de cloisonnement des apprentissages, est au centre des recherches (Candelier, 1998) et des propositions didactiques (de Goumoëns, 1998) que nous menons en liens avec d'autres chercheurs (Billiez, 1998 ; de Pietro, 1998). Une majorité d'entre eux sont des linguistes, des sociolinguistes, des didacticiens des langues, des chercheurs en linguistique appliquée ou se réclament du domaine des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Tous ne se reconnaissent pas d'abord des sciences de l'éducation mais tous s'intéressent au

5. Ouverture aux langues signifiant principalement une familiarisation avec une pluralité de langues en inférant que des représentations concernant les langues influent sur celles qui concernent les locuteurs qui les parlent. Une étude exploratoire (non publiée) que j'ai menée auprès de jeunes enfants a mis en évidence que dès l'âge de cinq ans environ les élèves dessinent immédiatement des locuteurs aux traits stéréotypés lorsqu'on leur demande comment ils se représentent une langue (par exemple un homme aux yeux bridés ou avec des baguettes pour le chinois) ou bien ils répètent les affirmations entendues dans leur contexte de socialisation. Plus tôt, les enfants n'indiquent que rarement une spécificité en dessinant des personnages en train de parler une langue et plus tard (ou simultanément parfois), ils se réfèrent à des symboles (drapeaux, monuments identificatoires) ou aux systèmes graphiques.

6. Il est principalement question ici d'activités de réflexion sur les langues, sur leur fonctionnement et sur leurs usages. Toutes ces activités ayant comme objectif le développement chez les élèves d'habiletés de type métalinguistique.

plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et désirent participer aux changements que l'institution scolaire pourrait proposer en ce qui concerne notamment de nouvelles articulations entre les savoirs langagiers des élèves, les apprentissages scolaires et l'ouverture au plurilinguisme. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la question de l'enseignement/apprentissage d'une culture plurilingue apparaisse comme un terrain privilégié des approches interculturelles. Ce choix peut être ressenti comme le chemin de la facilité car, comme le constatent Porcher et Abdallah-Pretceille (1998), « pour l'instant, seul l'enseignement des langues a tenté modestement de faire entrer l'interculturel dans ses pratiques pédagogiques » (p. 175). Si cette intrusion dans les didactiques même m'importe, c'est que les approches interculturelles se sont trouvées trop souvent tolérées sur la marge des programmes scolaires et ne se sont encore que trop peu souvent soumises à l'épreuve de l'élaboration des savoirs légitimés par l'école.

Voyons donc quelles pratiques scolaires semblent favorables à une introduction des approches interculturelles au cœur même des didactiques et principalement des didactiques des langues. Les approches *Éveil au langage, Ouverture aux langues à l'École* (EOLE), telles qu'elles sont arrivées en Suisse par l'Angleterre et la France (Caporale, 1989) me semblent particulièrement prometteuses pour changer le regard porté encore trop fréquemment sur les approches interculturelles : ces approches continuant souvent d'être tenues dans la marge, à peu de chose près dans la même position que certains élèves allophones, à qui, pense-t-on, elles devraient s'adresser.

Les travaux de Boulot et Boyzon-Fradet (1992), d'Allemann-Ghionda (1999) et d'Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux (1999) restituent bien l'historique des approches interculturelles en soulignant à l'évidence qu'aujourd'hui ces approches concernent la population scolaire dans son ensemble et en relevant l'intérêt de considérer l'hétérogénéité actuelle des savoirs des élèves comme des ressources à la fois individuelles et collectives qui vont participer à l'élaboration des apprentissages. Les approches interculturelles telles que nous les pensons ici rejoignent en partie, me semble-t-il, les préoccupations des didacticiens des langues. Pour en revenir aux approches EOLE, elles font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier. Les observations microlinguistiques menées dans des classes, au moment où de jeunes enfants sont sollicités à s'exprimer sur des questions concernant les langues, leur fonctionnement et leurs usages (classement de livres et de textes dans des langues différentes ; chants dans plusieurs langues ; utilisation de diverses salutations selon les langues et les cultures ; reconnaissance de systèmes d'écriture ; découvertes de similitudes et de différences entre familles de langues ; intérêt pour les significations des prénoms dans

différentes langues et cultures, réflexion sur l'organisation de la phrase, les catégorisations lexicales, etc.) montrent que ces derniers ont une motivation particulière pour parler de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres, pour partager leurs connaissances, très parcellaires encore, et pour en construire de nouvelles. Parler de sa langue et sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. À cette occasion, les représentations se donnent très vite à voir, représentations qui vont s'alimenter, se diversifier, se construire au cours des activités d'*Éveil au langage* (Perregaux, 1998).

Coste (1995) souligne qu'il ne peut y avoir de réflexion curriculaire sans la prise en compte de la pluralité des langues et des cultures et la question qu'il se pose est de savoir comment faire pour que l'école utilise et optimise les expériences d'apprentissage extrascolaires (p.69). Pour Coste, Moore & Zarate, (1997), la compétence plurilingue et pluriculturelle ne résulte pas d'une simple addition de compétences monolingues mais autorise, dans sa structure même, des combinaisons, des alternances. C'est ce que mettent en évidence les approches d'*Éveil au langage* et je pourrais, sans hésitation, donner le qualificatif d'interculturelle à cette compétence dans la mesure où je considère *ici* qu'il y a approches interculturelles chaque fois que dans une situation langagière où interagissent des locuteurs d'origines culturelles et/ou linguistiques différentes, il y a confrontation d'éléments appartenant à leur(s) sphère(s) culturelle(s) et/ou linguistique(s) respectives, négociation, recherche de compréhension. De cette interpellation réciproque des spécificités linguistiques et culturelles, se construisent une nouvelle intercompréhension, de nouveaux savoirs. Ces derniers représentent une production culturelle particulière qui s'inscrit dans le processus plus vaste de l'interculturalité. Lorsque la confrontation culturelle n'amène à aucune issue sinon à la rupture de la communication, dans la mesure où le malentendu perdure, on peut dire qu'il n'y a pas de production interculturelle et donc absence de projet d'interculturalité. L'élaboration de ces nouveaux savoirs sociaux ne peut se comprendre hors des construits historiques, sociaux, sémiotiques et culturels, que les locuteurs se sont singulièrement appropriés dans le cadre de multiples interactions et donc de médiations sociales, et qu'ils ont intériorisés (Bronckart, 1999).

DES ORIENTATIONS PROMETTEUSES

Deux projets se réclamant des courants anglais et français – *Language Awareness* et *Éveil au langage* (de Pietro, 1998), alliant la rédaction de supports didactiques et la recherche, sont aujourd'hui en cours en Suisse romande et en Europe :

A) Sous le nom d'EOLE (*Éveil au langage* et *Ouverture aux langues à l'École*), les cantons de Suisse romande sous l'égide de la Commission Romande de Moyens d'Enseignement (COROME) ont mandaté un groupe de travail pour engager une réflexion sur la faisabilité d'un curriculum EOLE pour l'école enfantine et toute la scolarité obligatoire (de Goumoëns, 1999). Ce projet s'inscrit donc dans différentes disciplines et intéresse l'institution scolaire à double titre : il insère dans les activités projetées aussi bien 1) *la langue commune*, qui pourrait également prendre le nom de *langue scolaire*, de *langue du territoire*, de *langue de la citoyenneté* – appelée jusqu'à récemment et parfois encore en didactique *langue maternelle* – nous l'avons vu précédemment), 2) les langues étrangères (dont les langues nationales) inscrites dans le programme scolaire (l'allemand à l'école primaire, puis l'anglais, l'italien et/ou le latin à l'école secondaire), 3) les langues de la population scolaire (appprises principalement dans le milieu familial) 4) des langues autres intéressantes pour la réflexion plurilingue (proposant, par exemple d'autres systèmes graphiques ou d'autres critères de catégorisation du lexique).

Les résultats d'une première mise en œuvre de supports didactiques réalisés dans le cadre du mandat COROME ont montré l'intérêt des enseignants et des élèves pour ces approches (de Pietro, 1998) : les activités proposées semblent tout à fait réalisables dans le cadre d'un programme scolaire habituel et les enseignants ont affirmé dans leur grande majorité que « ce type de démarche semble effectivement permettre aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer mais qu'il n'est pas perçu pour autant comme une pédagogie uniquement destinée à ces élèves, voire comme une pédagogie *compensatoire*, puisque ces mêmes enseignants sont plutôt opposés ou tout à fait opposé à l'idée selon laquelle « cette démarche concerne essentiellement les élèves d'autres origines linguistiques ! » (p. 326). Certains cantons ont pris la décision de proposer à leurs enseignants d'insérer de telles approches dans leur enseignement. Le groupe de travail romand poursuit donc son travail : créer des supports didactiques pour toute la scolarité obligatoire et l'école enfantine, s'engager dans des recherches permettant de mieux comprendre leur influence sur l'enseignement/apprentissage et poursuivre la réflexion pour une meilleure insertion d'EOLE à l'intérieur même des programmes de chaque discipline.

B) La *recherche-innovation pédagogique Evlang* (pour reprendre les mots de Candelier, 1998) a été retenue dans le cadre du projet SOCRATES (lingua, action D) depuis 1997. Notre équipe y participe avec trois autres partenaires suisses, appelés partenaires silencieux (l'IRD, le Département de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel et l'École Normale de Neuchâtel) et les partenaires européens proviennent de France, d'Espagne, d'Italie et d'Autriche. Les chercheurs, dont la plupart sont linguistes ou

didacticiens des langues, partagent un certain nombre de préoccupations concernant l'éducation des élèves au plurilinguisme et il leur a semblé qu'il était temps de passer d'une série d'expériences isolées à la constitution d'un projet à partir duquel il serait possible d'évaluer les éventuels changements opérés chez les élèves par ces nouvelles approches. Notre équipe, formée de chercheurs en approches interculturelles, s'est sentie tout à fait concernée par cette problématique et s'est donc jointe au projet pour :

- produire et valider des supports didactiques ;
- évaluer les retombées socio-cognitives d'un curriculum *Éveil au langage* proposé pendant un an et demi à des élèves de 10 à 11 ans ;
- former les enseignants volontaires.

Actuellement l'expérimentation est en cours et il est encore trop tôt pour en livrer les résultats. Cependant, beaucoup d'espoir est mis dans les approches *Evlang* ou *EOLE* qui poursuivent explicitement plusieurs objectifs résumés dans l'Avant-Projet *EOLE* (COROME, 1998) :

- accueil et légitimation des langues de tous les élèves ;
- prise de conscience du rôle social et identitaire du français /langue commune ;
- développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain ;
- structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe, développement d'une réflexion métalinguistique à propos du langage et des langues ; développement d'une perspective comparative fondée sur « l'altérité linguistique » qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) en la confrontant à d'autres ;
- développement de la curiosité des élèves pour la découverte du fonctionnement de sa/ses langue(s) et d'autres langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, etc. ;
- apprentissage d'une démarche de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire ;
- développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles ;
- développement d'une socialisation plurilingue ;
- développement d'une culture langagière élargie.

Ces objectifs ont l'ambition de contribuer à une *didactique du plurilinguisme* (telle qu'elle commence à se construire dans différentes équipes universitaires dont celle de Grenoble, voir Billiez, 1998), et dont Springer (1998) dit qu'elle nécessite une *imagination didactique* dont l'absence est le signe d'un manque de réflexion au niveau d'une politique des langues. Nous ne répondrons pas ici à toutes les questions que pose cette nouvelle perspective et qui devrait nous entraîner dans de nouvelles recherches tant dans le domaine nommé aujourd'hui *didactique des langues* que dans la dimension langagière des *approches interculturelles*. Ces objectifs demandent un important travail de réflexion, de précision et de réécriture à partir notamment de recherches menées dans des classes où ces approches sont introduites dans l'enseignement. Pour autant que tous subsistent (certainement dans d'autres formulations), ces objectifs auront à s'inscrire dans les supports didactiques à créer qui seront ensuite proposés à certains enseignants pour les entraîner dans de nouvelles pratiques. Se pose alors la question de la formation des enseignants qui devrait contribuer à l'instauration d'un dialogue fructueux entre les deux domaines dont nous traitons ici.

La diffusion plus large de ces approches nécessite une volonté politique prête à s'engager dans un nouveau paradigme où le plurilinguisme d'une population est reconnu comme une ressource commune et où l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire participe à l'enseignement/apprentissage de tous. Pourtant le passage se fait doucement et les points d'appui sont fragiles. Les différentes phases vécues par les approches interculturelles dans l'école, dont on a vu qu'elles avaient souvent été confinées hors du programme et donc minorées, n'ont qu'à peine bousculé le caractère monolingue et monoculturel de l'institution scolaire malgré plus de trente ans de scolarisation d'élèves porteurs d'une grande variété de savoirs culturels et linguistiques⁷. Il a fallu que les approches *EOLE* et *Evlang* intéressent à la fois des enseignants, des chercheurs proches des didactiques des langues et des approches interculturelles, parfois des responsables de l'institution scolaire, pour que le plurilinguisme apparaisse comme une réalité sociale intéressante pour l'école et que les langues de la population scolaire prennent un nouveau rôle dans l'enseignement/apprentissage, au côté des autres langues légitimées depuis longtemps par l'école, à savoir les langues nationales et/ou étrangères et bien sûr la ou les langue(s) du territoire, ce bien commun nécessaire à la construction d'une réelle citoyenneté.

7. L'histoire des cours de langues et de cultures dites *d'origine* aurait également pu nous donner des indices sur le changement ou non de paradigme.

DÉVELOPPER LE DIALOGUE, PASSER À L'INTERCULTURE

S'il est apparu nettement dans cet article que la confrontation aux changements socioculturels et linguistiques a eu une influence sur une partie au moins du champ des didactiques des langues et des approches interculturelles, il n'en reste pas moins à réaliser, dans la recherche et dans les propositions didactiques, comment des préoccupations communes – posées parfois dans d'autres termes selon que l'on prend le point de vue de l'un ou l'autre champ – peuvent donner lieu à des alliances communes. Ce travail est déjà commencé, nous l'avons vu, dans certaines équipes – voire celles qui s'intéressent à *Evlang* et *EOLE* – et des initiatives devraient continuer à se prendre dans l'orientation d'une didactique du plurilinguisme qui tente son entrée dans la cour des didactiques des langues mais dont les contours sont encore peu précis. Les débats qui traversent aujourd'hui les didactiques des langues (nous savons qu'ils sont notamment présents chez les didacticiens du français langue maternelle) et le champ des approches interculturelles pourraient trouver des points de convergence dans cette nouvelle orientation didactique.

La multiplicité des situations sociolinguistiques (et socioculturelles) répertoriées aujourd'hui dans les classes va bien sûr continuer à soulever de nouvelles questions et, comme le dit Glissant (1993, cité par Baier, 1997, p. 139), c'est une nouvelle façon de considérer *sa propre langue et celle des autres* qui est au cœur du débat et toute la différence est dans le fait de la parler « *plutôt ouverte ou plutôt fermée, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe, un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 119-146). Paris : L'Harmattan.
- Allemann, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langues et communications sociales*. Paris : Hatier/Crédif.
- Baier, L. (1997). *À la croisée des langues – du métissage culturel d'Est en Ouest*. Arles : Actes Sud.
- Bautier, E. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). *Migrants-Formation*, 83, 65-75.

- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle* (vol.1) (pp. 135-145). Paris : L'Harmattan.
- Besse, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* (pp. 17-30). Grenoble : LIDILEM.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, P. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : LIDILEM.
- Boas, F. (1911). « Introduction », *Handbook of American Indian languages* (B.A.E. – B40). Washington : Smithsonian Institute.
- Boyer, H. (Éd.). (1997). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris : L'Harmattan.
- Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1992). La pédagogie interculturelle du point de vue historique et enjeux. *Le français dans le monde*, 100, 94-100.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Paris et Lausanne : UNESCO & Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). Pratiques langagières et didactiques des langues. In J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi & G. Sales-Cordeiro (Éd.) *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91, I-XIII.
- Bucheton, J. (1995). Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur et de chercheur. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 221-241). Paris : Nathan.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble : LIDILEM.
- CDIP (1998). *Concept général pour l'enseignement des langues à l'école*. Berne : Conférence suisse des chefs de Département de l'Instruction Publique.
- Caporale, D. (1989). « L'éveil au langage » une nouvelle voie pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 128-141.
- Chartrand, S. G. & Paret, M.-L. (1995). Langue maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 197-208). Paris : Nathan.
- Chiss, J.-L. (1985). Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français ? *Études de linguistique appliquée*, 59, 7-16.
- COROME (1998). *Avant-Projet du groupe d'étude pour l'Éveil au langage/ Ouverture aux langues*. Neuchâtel : COROME.
- Coste, D. (1995). Curriculum et pluralité. *Études de linguistique appliquée*, 98, 68-84.

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétences plurilingues et pluriculturelles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 1-32). Paris : Nathan.
- De Goumoëns, C. (1999). Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues. *Babylonia*, 2, 8-12.
- De Pietro, J.-F. (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 323-334). Grenoble : LIDILEM.
- De Pietro, J.-F. (1999). S'ouvrir aux langues. *Babylonia*, 2, pp. 6-7.
- Fischman, J. A. & Cooper, R. L. (1971). *Bilingualism in the barrio*. The Hague : Mouton.
- Glissant, E. (1993). Entretien avec L. Gauvin (Montréal). *Littératures*, No.12. Strasbourg : Édition spéciale du carrefour des littératures européennes.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère*. Berne : Lang.
- Hamers, J.-F. & Blanc. M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hawkins (1986). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (Ed.). (1964). *Language and culture and society : a reader in linguistics and anthropology*. New York : Harper and Row.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC : Centre for applied linguistics.
- Lefebvre, M.-L. & Hily, M.-A. (Éd.) (1997). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris et Montréal : L'Harmattan.
- Lüdy, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Marchand, F. (1989). *Didactique du français 1 et 2*. Paris : Delagrave.
- Mohanty, A.-K. & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, vol 2, Basic processes and human development*, (pp. 217-254). Boston : Allyn and Bacon.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Lang.
- Perregaux, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 31-38). Grenoble : LIDILEM.
- Perregaux, C., Akkari, J. & Cattafi, F. (2000). L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de pré-adolescents. In G. Vermès & M.-A. Hily (Éd.) *Hommage à C. Camilleri*. Paris : L'Harmattan.

- Porcher, L. & Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Porquier, L. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Springer, C. (1998). La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI^e siècle ? In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 31-38). Grenoble : LIDILEM.
- Véronique, D. (1998). Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 179-186). Grenoble : LIDILEM.
- Whorf, B. L. (1963). *Denken, Sprache, Wirklichkeit*, prés. Peter Krausser. Reinbeck : Rohwohlt.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hatier.

**LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS
ET AUTRES INTERVENANTS**

La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité

**Malika Belkaïd
Université de Genève**

Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui leur seront confiés dans des écoles où ensemble, ils seront appelés à exercer leurs « métiers ». Pendant le processus formateur, à leurs divers attributs et compétences d'hommes et de femmes, les premiers entament une construction de compétences qui en feront des professionnels de l'instruction et de la socialisation seconde. Les objectifs généraux d'élévation et d'élevage qui transforment les enfants en élèves se déroulent dans des contextes larges et locaux qui comportent des dimensions culturelles diverses. Ces acteurs investissent, gèrent, organisent. De plus en plus, une conviction s'installe : la qualité de leur vivre ensemble conditionne leurs apprentissages et ceux qui sont encore désignés comme théoriciens ou comme praticiens travaillent au repérage du « sens » du travail scolaire.

Toute formation humaine et humaniste destinée à des intervenants dans la vie d'autrui gagnerait à rester attentive aux malaises plus ou moins violents qui se manifestent dans l'espace où s'inscrivent leurs actions. Ici, peut-on diagnostiquer que le « mal-vivre » dans le vécu scolaire serait d'ordre *culturel* ? Les propos des pages qui vont suivre dans une deuxième partie, subodorent que la prise de conscience et la prise en compte de la diversité culturelle des éducateurs ouvrent la voie à une disposition nouvelle en ce qu'elle peut permettre la rencontre de la diversité des autres acteurs du monde scolaire en altérité. Quelques réflexions conceptuelles et des arguments à visée pratique sont avancés et voudraient contribuer au projet de

trouver et retrouver du sens, les cultures étant des lieux de sens. Auparavant, une première partie examine l'expression *diversité culturelle*, la balade légèrement dans l'histoire et en observe la présence dans le monde scolaire. De la conviction que la dimension de diversité culturelle irrigue et dynamise tout projet de formation, découle une troisième partie qui présente les grandes lignes d'une démarche autobiographique pour travailler la diversité en soi-même et chez les autres. Là, des récits de vie sont élaborés par des personnes qui se mettent dans une posture réflexive face à la construction narrative réalisée, en partage et communication avec d'autres personnes engagées dans une semblable quête de sens. Un tel travail favoriserait une « initiation » à la complexité de la vie : les guillemets protègent d'éventuels glissements de sens : les enseignants ne sont pas des profanes de la chose scolaire, des personnes vides de passé et de savoirs et qui recevraient dans l'émerveillement des connaissances inaugurales, premières. Le travail dans les histoires de vie multiplie les « débuts », retrouve des échanges et savoirs d'expériences divers dans une dynamique « acculturante ».

LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Les deux entrées lexicales, diversité et culture, méritent quelques précisions sémantiques. La seconde – et surtout son substantif de support, *culture* – a non seulement fait l'objet d'écrits innombrables, mais a intéressé des champs entiers de recherche en sciences humaines autour de disciplines comme l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et toutes les branches auxquelles s'adjoint, dans une précision frôlant parfois le pléonasme, l'adjectif culturel : anthropologie culturelle, histoire culturelle, communication culturelle... Sans prétendre épuiser le questionnement épistémologique et l'essai, toujours à refaire, de définitions, il peut être utile de tenter quelques réflexions pour éclairer l'emploi qui est fait ici de la notion de diversité culturelle.

La diversité

L'histoire des mots et les précisions des ouvrages de référence sont toujours instructives, parfois surprenantes. C'est le cas pour *diversité*. Mais plus encore pour l'adjectif *divers*. L'expression *diversité culturelle* se rencontre d'abondance, mais dit-on de quelqu'un, d'une situation ou d'une œuvre, par exemple, qu'il ou elle est diverse culturellement ? Pour *divers*, le français moderne n'a retenu que le sens de *différent* et celui de *changeant* ou *inconstant*, et aujourd'hui, le syntagme *fait divers*, apparu dans la presse en 1838, est son emploi le plus fréquent. Le mot latin *diversus* signifie *qui va*

dans des directions opposées. Il est intéressant de retenir le sens de *méchant* du latin populaire et celui de *cruel* ou *sauvage* en ancien et moyen français. Des variantes sont repérées dans les langues gallo-romanes : *capricieux*, *fantasque*, *folâtre*, *tapageur*, *bizarre* ou encore *extraordinaire*¹. Si la bizarrerie et la méchanceté en ont été évacuées depuis la fin du Moyen Age, si la notion de divergence et d'opposition qui a duré plus longtemps s'est aussi estompée pour ne laisser que l'unique sens courant de *variété*, des relents des significations anciennes semblent subsister et être implicitement activés quand la notion de *diversité culturelle* est convoquée.

Et pourtant, cette expression me semble utile aujourd'hui pour sa souplesse et l'ouverture qu'elle offre à un travail qui ne soit pas dans les catégorisations binaires, dans l'additif, la réification, la simplification outrancière. La diversité culturelle, telle que nous l'utilisons comme outil de travail, implique la complexité, le non-sacrifice de parties culturelles au détriment d'autres jugées superflues, saugrenues ou indésirables. Travailler en diversité culturelle suppose la décision de prendre en compte des facettes « identitaires » multiples et d'autoriser entre elles un jeu, une dynamique. Il a donc fallu sortir la diversité culturelle du statut de lieu commun qui lui était réservé. L'évidence de sa présence diffuse et entêtante la rendrait insaisissable, hors de contrôle ; parfois encore, la complexité qu'elle comporte décourageait les tentatives de simplifier un imbroglio jugé trop compliqué ; en somme, elle résiste aux efforts de mise en ordre par l'exclusion des éléments jugés inopportuns. Nous y revenons plus loin.

La culture, les cultures

La diversité qui nous intéresse ici est culturelle. Il n'est ni possible ni souhaitable pour la compréhension de la réflexion développée dans ces pages de procéder à un état des lieux exhaustif ; seuls quelques traits et repères sont esquissés. Depuis la définition de la culture proposée par Mauss en 1923 – qui n'était déjà pas la première : « La culture est un ensemble de formes acquises de comportements dans les sociétés humaines », nombreux sont les penseurs qui ont pris le relais. « La culture comme boussole facilite l'action. [...] C'est une capacité à mettre en œuvre des références, des schèmes d'action et de communication », écrivait récemment Warnier (1999, p. 11). Il ajoute :

La culture est une totalité complexe faite de normes, d'habitudes, de répertoires d'action et de représentation, acquise par l'homme en tant que membre d'une société. Toute culture est singulière géographiquement ou socialement

1. Pour plus de détails, cf. les articles *diversité* et *divers* dans le Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1992, p. 617.

localisée, objet d'expression discursive dans une langue donnée, facteur d'identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l'égard des autres, ainsi que d'orientation des acteurs les uns par rapport aux autres et par rapport à leur environnement, Toute culture est transmise par des traditions reformulées en fonction du contexte historique (pp. 13-14).

Une analyse et un commentaire de ce « résumé » comme le qualifie Warnier pourrait faire l'objet d'un livre entier.

La culture se situe et agit à l'extérieur de l'être humain. À l'intérieur aussi. Dans ces deux « contextes », avec les deux et entre les deux, elle échappe à l'uniforme, au monolithique, à l'immobilité. Elle est diverse. Les styles de vie, les modes de faire, d'agir dont celui de dire, les productions matérielles et intellectuelles qui en émanent, le travail d'apprentissage et de transmission, les dynamiques de conservation et de changement sont parmi les éléments d'une culture. Processus en évolution et produit temporel issu de ce processus tout autant. La partie qui revient à l'école dans cette construction est un chantier perpétuel : les réponses trouvées çà et là, celles que nous raconte l'histoire de l'éducation scolaire, ne peuvent évacuer la diversité des acteurs comme porteurs, consommateurs et créateurs de culture(s) et donc d'éléments en mouvement, en re-cherche, dans un souci de clairvoyance, de consistance. Que serait une école qui s'arrêterait de remettre sur le métier, sans cesse, le sens de ses prestations ?

La culture scolaire pourrait être un « (pseudo-)concept », avancent dubitativement Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995, p. 7), placés devant « la faiblesse et l'embrouillamini d'un grand nombre de discours, de débats et de propositions concernant *la culture ou le culturel à l'école* » (p. 8). Cinq ans après, parler de culture scolaire, de culture de l'école, à l'école demeure un champ de recherche non épuisé.

La diversité culturelle : concept mou ou notion libératrice ?

Parmi les constructions conceptuelles autour de la notion de culture, la multiculturalité, la pluriculturalité, l'interculturalité, la transculturalité paraissent des forteresses redoutables. La diversité culturelle est d'un emploi plus aisé, plus léger. Sa « mollesse » permet un dégagement de l'illusion d'une sorte de symbiose culturelle spontanée qui s'opèrerait grâce à la seule « co-présence d'une pluralité ou d'une multiplicité de cultures en un même lieu, en un même temps », ou par le seul « contact de personnes différentes » (Demorgon, 1999, p. 15-16), comme si le travail culturel de métissage, de rencontre, de conflits et d'accordailles, d'enrichissement commençait (et donc finirait ?) à un moment repérable et circonscrit. La

diversité permet un travail dans l'altérité non jugulée. La formation à la diversité culturelle explore les dimensions générationnelles, de genre, de conditions sociales, de différences et ressemblances personnelles et groupales, de codes linguistiques et de modes d'expression orales et écrites, de rapports au monde. Elle fait appel aux ressources de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie et de la psychologie pour une construction anthropologique en constante élaboration.

Intraculturalité, une interculturalité en nous ?

Dans mes travaux de recherche et d'enseignement en cours à l'Université de Genève sur les contes, les récits de vie et la diversité culturelle en formation d'enseignants, la notion d'intraculturalité me sert à désigner globalement cette face de la culture et son « travail » chez chaque individu. Elle pose un nom sur une dynamique interculturelle intérieure : là, font ménage, avec plus ou moins de bonheur, des éléments culturels divers, en constant (ré)aménagement : négociation, contact, entente, conflit ou rejet. Dilemmes, dissociations (Lapassade, 1998), contradictions sont bien actifs dans un processus de dynamique identitaire. La diversité à l'intérieur de chacun de nous² compose un tout qui tient ensemble, qui tient la route tant que le vivre ensemble avec soi-même n'est pas empêché ou interdit, par exemple par des injonctions paralysantes fortes (comme celles que l'École de Palo Alto nous a appris à débusquer).

Le regard que l'on porte sur soi, ce qu'aujourd'hui on appellerait le rapport à soi-même, est à considérer en tout lieu et à tout moment : les sédimentations opérées depuis des millénaires ont marqué notre vision de nous-mêmes et des autres, mais aussi des messages récents et parmi eux, ceux des écoles que nous avons fréquentées et des enseignants et camarades qui y ont été nos compagnons de voyage. Pour penser et rencontrer la pluralité de l'autre, il serait bon de « se penser pluriel » (Perregaux, 1998) et de devenir le « voyant » de ce que nous sommes, d'essayer seul et ensemble de débusquer des routines de fonctionnement pour examiner celles qui entravent nos actions et obstruent la vie. Depuis quelques années, dans un but d'exploration autour des identités, dont (ou à partir de) l'identité professionnelle, des actions voient le jour dans la formation des adultes en général et des enseignants en particulier.

2. Laplantine et Nouss (1997) ont repéré dans *La Fugitive* de Proust cette observation : « Chacun de nous n'est pas un » (p. 101).

Incursions dans l'histoire culturelle : former des enseignants en contexte de diversité culturelle déniée

Un moment de l'histoire de l'éducation francophone alimente la réflexion sur la culture scolaire et sur la dimension culturelle des acteurs de l'école : l'empreinte de l'école centralisatrice de la Troisième République en France et ses retombées sur les pays et régions du monde, plus ou moins affectés par son système. Elle donne lieu, dans la seconde moitié du XIX^e siècle et dans les premières décennies du siècle suivant, à un effort « national » qui lui faisait mission de former le Citoyen français de la Grande Patrie. Des historiens ont qualifié ces écoles de « forges de Jules Ferry », d'autres, plus récemment (Chanet, 1996), ont nuancé et retracé la présence des *petites patries* (dont certaines sont devenues grandes, si l'on se réfère aux anciennes colonies) dans l'éducation scolaire.

Cheville ouvrière de ce projet modélisant, les Écoles normales ont été chargées de façonner les enseignants dont on leur confiait quasi exclusivement la formation initiale (Ozouf 1967, Ozouf & Ozouf 1992, Belkaïd 1998, Belkaïd & Hameline 2000). Pourtant, l'uniformisation programmée n'aurait été que partielle. Ou alors, il y aurait encore de la diversité au sein de l'uniformisé. À titre d'illustration, le « retour sur une enquête », finement effectué par Jacques Ozouf en 1981³ revisitait les résultats d'une vaste recherche menée en 1962-1963 auprès d'enseignants ayant exercé avant 1914. Rétrospectivement, Ozouf se réjouit des réponses qui ont bousculé sa vision homogène des instituteurs : « La chance que j'ai eue est que mes correspondants ont débordé mes consignes ». Il souligne leur « diversité culturelle [...] peut-être plus remarquable encore au regard de tant de lieux communs sur le bloc homogène, la phalange idéologique décrite, d'un élan commun, par les admirateurs et les adversaires des instituteurs » (p. 28). Il faut se garder des conclusions à l'emporte-pièce : « l'extrême camaïeu des attitudes et des croyances » s'est constitué avant, pendant et – pour ces instituteurs – longtemps après leur formation au métier d'instituteurs. Le chercheur apprend en cherchant, en « retournant » vers son travail passé. La rencontre, au détour d'une immense recherche sur les autres, est aussi une rencontre avec soi-même, en altérité. Ainsi, la recherche en éducation a tout à gagner à laisser chaque témoin – y compris le chercheur – faire un travail autobiographique en empruntant les chemins qui font le plus sens pour lui-même.

3. Dans *Nous les maîtres d'école* (1967) se trouve la synthèse des résultats de l'enquête ; quant aux réflexions rétrospectives du chercheur, elles sont consignées dans sa contribution à *Cent ans d'école* sous le titre : Retour sur une enquête, pp. 25-32.

Antoine Prost (1981) écrivait : « L'intérêt de l'école primaire pour l'État centralisateur et jacobin tient précisément à ce qu'elle traite de la même manière tous les petits Français, quelle que soit leur origine. [...] L'uniformité est ici la garante d'une fonction publique d'uniformisation et d'égalisation » (p. 38). A fortiori, cette analyse vaut pour un contexte colonial où les institutions font fi des cultures des populations autochtones. Un fait a retenu mon attention : les témoignages recueillis dans une même volée de normaliennes des années 1950 en Algérie, ont abordé les moments de connivence, de conflits et non les relations scolaires figées, officielles et déshumanisées. L'école normale est perçue comme un espace d'émancipation et d'acculturation positive par certaines quand d'autres affirment qu'elle les a déculturées, asservies et dressées. Les normaliennes *françaises* ou *algériennes* étaient là en contact culturel scolaire ; les stratégies interculturelles racontées illustrent une complexité et un jeu dynamique dans les conditions particulières du lieu et de l'heure. Les occurrences des pronoms *nous* et *elles*, leur désignation de regroupements différents au cours d'un récit sont des indicateurs d'une dynamique de rencontres culturelles en harmonie, en conflit, en constructions identitaires communes mais tout autant groupales et singulières, des appartenances qui se cristallisent ou se délitent, dans le singulier et le pluriel (Belkaïd, 1998). La part du curriculum de l'école, celle plus cachée d'un vivre ensemble dans l'égalité et l'inégalité, les nuances et les subtilités des constructions identitaires se sont déroulées là dans un contexte de diversité culturelle parfois niée dans certaines de ses dimensions, mais les femmes d'aujourd'hui se souviennent aussi de leur intuition d'un possible humain dont l'évocation dépasse les cadres de ce texte.

Hétérogénéité, homogénéité

Les deuils que suppose la diversité culturelle comprennent celui d'une homogénéisation « à tout prix ». Laplantine et Nouss (1997, p. 8) parlent de « la fusion totalisante de l'homogène et de la fragmentalisation différencialiste de l'hétérogène ». Or, pour vivre ensemble à l'école ou dans d'autres cadres, la *culture commune* à construire devrait être source d'harmonie, de bien être, de flux vital pour tous : pour y atteindre, elle ne saurait congédier la diversité culturelle. Le rêve d'une homogénéité idyllique fait perdre les malaises. De multiples tentatives d'homogénéiser ont été menées et continuent de l'être : des pans de l'histoire de l'éducation balisent leurs reconstructions avec des moments de rupture ou de mutation dans les regroupements des élèves, par sexes ou mixtes, par classes d'âge ou par niveaux de connaissances, par déficiences ou handicaps, par ethnies, par langues parlées... et sont créés pour eux des structures d'accueil, des classes spéciales ou spécialisées, des internats... En réalité, que ce soit en direction des élèves ou des enseignants, point d'homogénéité. Jamais. Le

matériau est humain donc « divers » et Françoise Héritier (1998) souligne avec justesse que le processus est sans fin car la dynamique de diversification est toujours en activité.

Les enseignants seraient, quant à eux, un groupe lisse (lissé) grâce à ces formations initiales évoquées plus haut. Ils seraient un corps homogène et donc inoffensif sauf là où il y aurait des « étrangers ». Là, de nouveau, est fortement instructif le vécu dans le contexte d'une colonie avec les expériences diverses et les savoirs qui en découlent : l'école dans l'apartheid le plus radical ou dans la ségrégation modulée, l'expérience différente des instituteurs et des institutrices, la séparation des élèves disons « arabes » et « européens », ceci dans les classes de garçons mais non pour les filles... La diversité culturelle a été et reste contrariée dans plusieurs espaces de notre terre.

D'ailleurs, l'homogénéité forcenée ne tient plus la route, même comme rêve. Aspirer à son avènement est dans un si grand déphasage que cela relève du déni de la réalité que l'on a sous les yeux. Il a toujours été reproché à toutes les formations initiales d'enseignants de ne pas suffisamment préparer à la « prise compétente de la classe » dès le premier jour de la rentrée. Mais plus grave est de leurrer sur la tâche et sur la réalité de la configuration « territoriale » des écoles. Plus grave encore serait d'induire les enseignants à nier la réalité, à fonctionner dans une sorte de bulle où ils attendent... des classes homogènes, par exemple. Et dans ces pages, nous désignons un autre danger : celui de (dé)nier sa propre réalité en tant qu'être de cultures.

La réflexion enclenchée constitue une bonne nouvelle : la mise au jour de la complexité, de la diversité culturelle irréductible est un signe non pas d'une décadence, d'un tableau soudainement empiré brandissant le spectre de difficultés supplémentaires mais d'un mouvement de lucidité. Il entraîne une prise de conscience du décalage, de l'inadéquation des démarches dont celles en cours dans le monde scolaire jusqu'à ces dernières décennies. Sur le plan mondial, l'homogénéité culturelle est retenue dans une visée universaliste comme allant dans le sens d'une histoire poussée par le vent du « progrès ». Taguieff écrivait en 1987 :

Les différences entre cultures, dans la problématique individu-universaliste, ne peuvent être considérées qu'en tant que vestiges, survivances, archaïsmes destinés à être fatalement et heureusement abolis par la marche du progrès. Et celui-ci a un sens, donnée par une direction parfois explicitée : la réalisation finale de l'homogénéité ethnique et culturelle de l'espèce humaine, rendue possible par la destruction totale de ces obstacles à l'homogénéisation planétaire représentés par les identités culturelles refusant de disparaître (p. 426).

Et d'un autre côté, « les discours néo-racistes se nourrissent de la représentation commune de l'effacement de la diversité du monde humain, d'un

passage insensible et irréversible de la bonne hétérogénéité culturelle et ethnique à la crépusculaire homogénéité des individus et des cultures », et c'est « la hantise du métissage » que l'auteur appelle aussi « mixophobie » (p. 15). Déconstruire cette peur se travaille dès la venue au monde. Elle concerne au plus haut point l'école et ses acteurs.

Les remises en question endémiques des concepts dans les champs de recherche dans le *culturel* (tels ceux d'enculturation, d'acculturation, d'assimilation, d'intégration, pour en citer quelques-uns) enrichissent le champ théorique mais sont peut-être aussi des indicateurs d'inadéquation, comme si la culture « se méfiait » des carcans conceptuels. Aujourd'hui, des carences de formation à ce qu'on nomme l'altérité sont repérées çà et là. De Gaulejac (1999) définit l'altérité comme la « capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture » (p. 17). La formation à la diversité culturelle contribue à la construction de cette capacité.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DES ENSEIGNANTS

Une école est un microcosme circonscrit dans un monde plus vaste pour lequel elle prépare une génération nouvelle de travailleurs et de citoyens. Les enseignants sont eux-mêmes de ces travailleurs et citoyens : leur diversité culturelle et celle de leurs élèves font toutes deux partie du scénario qui se joue, du projet social qui se prépare.

Or, à l'école, une espèce de pensée infantilisante, semble encore considérer la diversité culturelle comme une caractéristique des seuls élèves parmi les acteurs scolaires et même pour cette catégorie, le bariolage ainsi connoté concernerait avant tout les enfants « étrangers ». Serait-ce seulement une retombée inattendue d'un puérocritisme maladroit ? De plus, « (dans le débat pédagogique sur les dispositifs d'apprentissage), la diversité des élèves n'est pas entendue comme une richesse culturelle mais comme hétérogénéité qui fait obstacle à la réussite », constate Anne-Marie Chartier (1996, p. 75). Cette tournure grammaticale impersonnelle nous interroge sur les sujets de cette façon « d'entendre » la diversité. Il est assez probable que nombre d'entre eux sont ou ont été des enseignants.

Alors, qui est divers (et qui ne l'est pas) ? Qu'entend-on par culture quand on a affaire à des acteurs au sein d'un établissement scolaire ? Les enseignants échapperaient-ils à l'organisation kaléidoscopique de leurs sociétés ? Dans certains endroits, ils paraissent oubliés ou épargnés par la diversité culturelle. Ou bien, la camouflent-ils ou la jugulent-ils dans l'espoir de se débarrasser d'une *diversité* par trop visible qui ferait obstacle à des prestations éducatives adéquates ? Le champ de recherche dans les questions identitaires des enseignants est encore en friches.

Vision monoculturelle, vision en diversité culturelle

La vision monoculturelle du monde a été étudiée par les critiques de l'ethnocentrisme. L'aspiration à la pureté culturelle a montré, çà et là à travers le monde, sa dangerosité qui peut aller jusqu'à une monstruosité, présente jusqu'à nos jours. Cette vision unidimensionnelle est à interroger aussi dans les niveaux intermédiaires, par exemple l'école et la classe, et jusqu'à l'individu qui, s'il est *indivis* dans le sens qu'il forme un tout, une globalité, n'en est pas moins constitué d'éléments divers, multiples et pluriels, construits dans un agencement unique à chacun mais mobile et en développement constant. Il serait bon donc de se méfier de la vision monoculturelle de soi, de son propre monde, de soi en tant qu'entité figée détachée du reste du monde et des autres. La « logique mono »⁴ prédomine quand il s'agit de la compréhension de nous-mêmes. Une recherche de la pluralité culturelle en chacun de nous n'est pas fonction de critères stéréotypés de bariolage et de conjonctures exceptionnelles. À titre d'exemple, une étudiante a fait le récit du vécu de sa « migration » de Fribourg à Genève – la distance est d'environ cent cinquante kilomètres – quand elle avait sept ans et, sur le plan de l'expérience scolaire du changement, de sa charge émotionnelle, les réflexions et analyses effectuées à partir de son autobiographie ont rencontré celles d'une autre étudiante ayant passé une partie de sa scolarité dans un pays d'Afrique avant de venir la continuer à Genève. Des illustrations nombreuses se trouvent dans les récits des normaliennes algériennes dont il a été question plus haut et dans ceux de quelques normaliennes « pied-noir » recueillis depuis 1998 (non encore publiés).

Identité(s)

Il faut bien avouer qu'une acception étriquée du concept d'identité n'aide pas à lever le voile sur la diversité en nous. Les peurs les plus ancrées chez les baliseurs de territoires identitaires sont celles de l'émiettement culturel, de l'éparpillement, de la perte de maîtrise, de repères et donc, à l'école, du risque de médiocrisation généralisée. Celui qui parle une seule langue ne la parlerait-il pas mieux que celui qui se disperserait entre plusieurs langues « étrangères » ? La crainte qui sous-tend ce raisonnement viendrait de ce que le monolingue penserait mieux, plus en profondeur, pendant que le bilingue ou le plurilingue serait dans le bégaiement handicapant ou le butinage superficiel. Peut-on toutefois oser une analogie ? Une seule langue

4. Pour reprendre une partie du titre du Cahier de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, n° 79, de janvier 1996, que Micheline Rey a réalisé sous le titre *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire.*

placerait-elle dans le fusionnel le tout jeune enfant avec sa mère ? L'expression langue maternelle autorise le parallèle. Il y manquerait alors la « frustration », salutaire car constructive, apportée par la langue « paternelle », langue venant du dehors, langue qui bouscule un lien en danger de devenir étouffant et mortifère.

La peur de la dispersion, du morcellement, de l'atomisation. Tout deviendrait relatif, insaisissable, désordonné. Être « divers » serait suspect dans ce sens stéréotypé moderne de « difficilement gérable ». Alors comment se réconcilier avec toutes les facettes de soi ? Comment « rapatrier » celles qui ont été évincées pour diverses raisons et dont l'absence nous laisse estropiés ? Comment admettre la diversité culturelle à l'intérieur de soi ? Être conscient d'être divers et un, singulier, unique et pluriel, complexe. Amin Maalouf (1998) ouvre son essai sur des problèmes épineux d'identité par une question, en apparence naïve : « Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? » (p. 9). Pour un travailleur dans la sphère de l'éducation, pour un enseignant par exemple, être authentique est plus qu'un atout, c'est une compétence : une amputation identitaire serait dramatique par le préjudice qu'elle porterait non seulement à soi, mais aussi à de nombreux autres êtres humains.

Comment ne pas entendre des remarques angoissées de futurs enseignants en formation initiale comme celles-ci : « Il n'y en a que pour les étrangers et leur culture, leur intégration ! » ; « On nous culpabilise dès que l'on élève la voix sur un élève étranger » ; « Je suis jaloux : ces étrangers ont un pays, une culture... moi, je n'ai rien. Je ne suis que... ». Et le silence des autres, étrangers ou non. Ces anecdotes sont, bien sûr, à ramener à leurs justes proportions⁵ et à remettre dans le contexte particulier de leur énonciation, souvent en cours d'analyse d'incidents critiques vécus ou observés. Elles n'en demeurent pas moins significatives d'un rapport au monde, d'une vision de la société et de l'école. Mais surtout de soi. Elles indiquent qu'il est grand temps de mettre au jour le fait que la diversité est bien présente chez tous, qu'elle n'est pas le privilège (ou le handicap, selon le raisonnement de la personne qui parle) de l'autre, à l'exclusion de soi. L'enseignant (futur ou non) a besoin de la reconnaître en lui, il a besoin de se connaître, de se (re)trouver, de savoir que la diversité est une richesse à valoriser. Ce sont souvent les mêmes qui s'irritent ainsi d'une attention excessive portée aux « étrangers » – ceux-ci s'en plaignent parfois aussi – qui préconisent de les couler fermement dans « la culture » – souvent ramenée

5. Il s'agit de quelques étudiants qui cherchent à comprendre et osent exprimer leur *mal-vivre*, une « diversité culturelle » qu'ils ramènent au nombre croissant « d'étrangers », l'insécurité d'une hétérogénéité menaçant une rentabilité scolaire pensée en termes de performances scolaires « traditionnelles » et la difficulté à trouver la juste distance et l'empathie nécessaire à une communication interculturelle « naturelle ».

à la seule dimension de la langue de l'école – du pays d'accueil. La démarche serait alors menée « à la coloniale » pour ainsi dire, à l'aide de cette méthode directe figlée, pour ce qui est de la langue française, dans les écoles normales des colonies de la France mais appliquées tant sur des écoliers d'outre-mer que sur leurs pairs non francophones alsaciens, basques ou bretons (Husser, 1989, Hélias, 1990)... à certaines périodes de leur histoire.

L'AUTOBIOGRAPHIE ÉDUCATIVE

Pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispations identitaires et de rencontre de dimensions culturelles en eux et chez leurs camarades. Une attente de cette investigation dans le vécu, ici éducatif, scolaire ou autre, peut s'exprimer ainsi : l'enseignant-autobiographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui ; en communiquant avec un ou plusieurs pairs, il initie un deuil – parfois allègrement et avec soulagement – d'une identité unique, monolithique, pure et dure. Il fait l'expérience d'une pratique interculturelle avec lui-même (intra-inter-culturalité) et les autres.

Les enseignants sont culturellement « divers », nous l'avons postulé. Pas seulement les allochtones ; les autochtones sont aussi dans une diversité. Ils présentent une palette diversifiée de trajectoires de vie, de langues parlées et écrites (en Suisse, quatre langues sont nationales), de religions, sans parler des imparables différences individuelles, psychologiques ou physiques. Le seul fait d'avoir longuement fréquenté l'école les a en quelque sorte diversifiés culturellement, cultures familiales et cultures scolaires sont engrangées. Clanet dans ce volume remarque : « Nous pouvons, du fait que nous avons fréquenté l'école, dire que *nous sommes tous bi-culturés* et la question de cette coexistence en chacun de nous de deux cultures est certainement l'une des questions interculturelles fondamentale ». Ce qu'il dit de nos cultures scolaires vaut pour d'autres lieux producteurs de « culture ». L'expérience interculturelle peut commencer avant l'école, les cultures de la parenté au sens large pouvant être diverses : une étudiante exprimait sa tristesse de n'avoir pas pu communiquer avec sa grand-mère qui ne parlait que le suisse alémanique, langue qu'elle-même ne parle pas.

En troisième lieu, si l'on convient qu'on enseigne ce que l'on est, il est alors probablement formateur pour tout enseignant de savoir qui il est, autant que faire se peut. S'il n'est pas impossible d'enseigner à l'insu de soi-même, il est probable que le fait de diminuer l'opacité de l'ignorance puisse apporter un allègement des crises identitaires.

L'enseignant a été un élève

Les expériences d'utilisation des biographies en formation des enseignants sont des sources de données intéressantes. Un travail d'exploration de « ce que nous sommes, ce que nous avons vécu, ce qui nous a fait ce que nous sommes » a été effectué à Montréal en 1986 par Mona Ditisheim (1991) qui a mis en forme des réflexions sensibles et éclairantes sur l'utilisation de la démarche avec de futurs enseignants. Presque simultanément, en 1985, Paul Le Bohec dans le cadre de l'École moderne Freinet a aussi utilisé une démarche de « co-biographie » à l'I.U.T. Carrières sociales de Rennes. À l'Université de Sherbrooke (Raymond, Butt & Yamagishi, 1993), deux formations sont proposées, pour enseignants en formation « continue » (auto-biographie dite collaborative) et pour de futurs enseignants (autobiographie thématique). Pour d'autres travailleurs adultes, l'utilisation de l'approche biographique n'en est plus à ses balbutiements, depuis les travaux pionniers de Pierre Dominicé (1990) et de Gaston Pineau (1983) et de leurs équipes⁶. Il conviendrait aussi de répertorier les démarches, parfois appelées « exercices » qui, à un titre ou à un autre, incluent des procédés biographiques : Micheline Rey (1995) a fait fructifier des « arbres généalogiques », Marty-Navarre (1999) explore les représentations du métier d'enseignant que se sont construites de futurs enseignants en formation, Janine Hohl (1998) à Montréal a travaillé avec des « autoportraits culturels », une variante de la fleur culturelle a été utilisée dans une recherche dans le quartier de la Jonction de Genève auprès de jeunes adolescents pour exprimer leurs appartenances culturelles (Akkari, Cattafi & Perregaux, 1998), et sûrement bien d'autres encore qui restent à découvrir.

Lorsque Ada Abraham (1984) dans *L'enseignant est une personne* sollicite le témoignage du vécu d'enseignants, elle souligne que le niveau atteint par les propos autobiographiques recueillis dépasse la simple surface pour atteindre le « Soi qui est en fait un ensemble d'expériences pluridimensionnelles, un système dynamique, à la fois sujet et objet, structure et processus, angoisses et mécanismes de défense » (p. 84). Parmi ces expériences, le vécu scolaire du temps où l'on a été soi-même élève peut donner du sens à certaines représentations qui ont des répercussions sur la façon de vivre et de pratiquer le métier d'enseignant.

La consigne de lancement du récit de vie se contente de solliciter une histoire de vie éducative, avec une centration sur les années scolaires. Dans une phase ultérieure d'analyse, pour repérer les savoirs expérientiels présents en chacun, les étudiants retrouvent des indicateurs de réponses à des

6. Une réflexion récente se trouve dans l'article de Josso (1995) et dans le Cahier des sciences de l'éducation 87, consacré en 1998 aux *Origines biographiques de la compétence d'apprendre*.

questions implicites diverses : a l'école, que s'est-il passé, pour moi ? L'école de mon enfance, qu'est-ce que j'en pense aujourd'hui ? Quels événements m'y ont marqué ? Quel souvenir en ai-je ? Comment les ai-je racontés ? Qui suis-je aujourd'hui, si je regarde l'enfant et l'élève que j'ai été ? Comment puis-je formuler mon rapport au savoir ? Quelles étaient mes matières préférées ? Et bien d'autres questions encore.

Pour les enseignants, les personnes et les relations entre elles constituent un champ d'investigation immense. À l'école, le côtoiement est inexorable : « Être enseignant, c'est précisément être dans un lieu où on est contraint de vivre avec l'autre », dit Cifali (1994, p. 126). D'avoir été dans ce contact pendant des milliers de jours, personne ne peut en sortir indemne. En se replaçant dans ce lieu en tant qu'enfant tout d'abord, l'entreprise de reconstruction consiste à faire resurgir par le souvenir les empreintes du passé. Même déformées – il ne saurait en aller autrement de toute manière – ces traces sont précieuses à scruter, le faire contribue à la formation « culturelle » de chacun.

Formation initiale : lieu de l'expérience d'une « altérité »

L'institution qui contribue à la « formation » des « instituteurs » contribue ce faisant à la construction en cours de leur identité professionnelle, et partant, à au moins une partie de leur identité globale. Les années de formation initiale sont des années de passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant dans une mutation-migration propice aux mises et remises en questions. Cette période peut être vue comme un entre-deux (Dahoun, 1998, pp. 209-242) : un lieu de médiation entre le pays d'élève que l'on était il n'y a pas si longtemps (pour ce qui est des jeunes candidats à l'enseignement primaire genevois) et celui d'enseignant que l'on se prépare à investir. Une analogie avec le pays d'origine et celui d'accueil se présente : le migrant va et vient, avec des savoirs et des statuts changeants.

Dans cet entre-deux, l'exploration des années d'enfance dans son expérience scolaire peut se faire dans une sorte d'espace intermédiaire où il est possible d'essayer de « revivre » la réalité scolaire, de prospecter pour un essai de compréhension des investissements portés sur l'école. En faisant le récit de sa vie, le futur enseignant se décentre, se met à distance de lui-même tout en restant au plus proche de son expérience (Belkaïd, 1999). Mais aussi en entendant ou lisant celle de pairs, qui seront bientôt ses collègues. Dégager des significations, là où semblent se lover des contradictions ou des ambiguïtés. Se donner aussi la possibilité d'échapper à la tyrannie de l'instantané, de faire une pause réflexive pour faire avancer son véhicule vital. L'exercice de questionner son passé permet aussi de le

déstaturier, de lui rendre ses aspérités. Cela pourrait-il prémunir contre la répétition de certains aspects néfastes ? Les récits les plus chargés d'émotion comportent les souvenirs où l'on s'est senti nié, offensé, humilié, dévalorisé.

En élaborant son récit de vie, une personne crée du savoir. En construisant son histoire, elle sélectionne des contenus qui font sens pour ce qu'elle est, elle établit des liens entre différents éléments de son expérience, elle « fait œuvre d'elle-même », selon l'expression célèbre de Pestalozzi. Quand l'étudiant avance dans son récit de vie, il équilibre et rééquilibre sans cesse pour assurer une cohérence à son échafaudage existentiel. Il met en scène des événements et en évacue d'autres. Il s'essaie à identifier des savoirs liés à des souvenirs, comme des images, des traces d'événements ayant eu lieu mais aussi ceux qui sont là sans supports anecdotiques. Il fait arrimer son vaisseau au moment présent, au moment de sa formation pour devenir un enseignant, pour avoir des élèves, cette catégorie à laquelle il a appartenu en tant que l'élève dont il vient de narrer les expériences. La continuité et le changement sont directement appréhendés dans cette traversée qu'il est en train d'effectuer, dans ce dialogue avec lui-même et avec ses camarades et son formateur universitaire. Différents plans, différents niveaux d'expériences : enfants, élèves, étudiants, futurs enseignants ou enseignants, engagés dans une même investigation, celle de la « diversité culturelle », « la quête de clés personnelles du système signifiant » (Josselson, 1998, p. 900).

Le travail d'écriture autobiographique, celui de récit de vie oral et sa retranscription, sont une entrée formatrice par et dans la parole personnelle, un déplacement qui n'exclut pas le registre subjectif. Il met les étudiants dans des conditions d'intersubjectivité et de dialogue. Ainsi, travailler à son histoire de vie c'est se coltiner avec des dimensions de soi qui font surgir la diversité culturelle dont on est pétri, revisiter des expériences qui ont marqué, qui font sens et qui ont concouru à la construction de notre manière de voir le monde, de voir l'école, les élèves, le savoir. Ce faisant, il y a centration et décentration, rapprochement et distanciation de soi, une double démarche au cœur de la formation des êtres humains. Le travail interculturel requiert de ses acteurs une connaissance de la diversité culturelle dont ils sont porteurs ainsi qu'une reconnaissance de la formation reçue à travers les relations intersubjectives et interculturelles dans les divers lieux de formation traversés, avec les personnes côtoyées. Un enseignant construit et mobilise ce faisant des compétences culturelles et des savoirs qui l'aident à trouver la juste distance, le juste ton et les justes messages qui formeront des êtres dont la pensée libérée autorisera leurs appartenances multiples et les diverses facettes de leur identité à éclore, se manifester en toute légitimité.

En guise de conclusion prospective, il serait possible d'avancer sur une piste de réflexion qui découle des développements précédents : là où se

repèrent des ressemblances culturelles, des rapprochements entre personnes – élèves et enseignants – l'école y serait bien pour quelque chose. L'édition d'une culture commune, dont la définition reste encore à trouver, se prépare aussi dans les lieux de formation des maîtres. Construire une culture commune à une école, par une école, prépare à d'autres communautés de cultures par la dynamique de rapprochement-distanciation qu'elle met en acte. Pour la permettre, la complexité réside déjà dans la tension irréductible d'une prise de conscience de la diversité culturelle de chacun, par une exploration réflexive de la vie singulière et l'engagement dans un projet qui ne réduise en rien la richesse culturelle en présence. Le singulier et le pluriel en passant par le groupal sous ses différentes formes, la diversité chez soi, en soi-même et celle des autres, le repérage des valeurs partagées par des porteurs de cultures souvent considérés comme radicalement divergents, l'accueil de la partie « différente » comme un enrichissement pour tous, seraient les signes d'un changement de rapport à la culture, aux cultures et au processus éducatif scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Les Éditions ESF.
- Belkaïd, M. (1998). *Normaliennes en Algérie, histoires de vie et histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. L'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 24, 15-29.
- Belkaïd, M. & Hameline, D. (2000). « Madame » tout court. L'école normale et la figure de la directrice. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset-Bagnoud (Éd.), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine des petites patries*. Paris : Aubier.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau E. (1995). L'école, la culture et les cultures. *Migrants-Formation*, 102, 6-19.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartier, A.-M. (1996). Pédagogie interculturelle et formation des enseignants : l'école laïque entre cultures et savoirs. In T. Dragonas, A. Frangoudaki & C. Inglessi (Éd.). *De chez moi et d'ailleurs : éducation interculturelle des enseignants en Europe* (pp. 75-94). Athènes : Nisos.
- Dahoun, K. S. Z. (1998). L'Entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle. In R. Kaes, O. Ruiz Correa, O. Douville, A. Eigner, M.-R. Moro, A. Revah-Levy & al. (Éd.). *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (pp. 209-242). Paris : Dunod.
- Demorgon, J. (1999). Multiculturel ou interculturel ? Un préalable à l'éducation de l'europanisation et de la mondialisation. Le travail de

- l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation. In *Pratiques de formation. Analyses*, 37-38 (pp. 13-26). Paris : Université de Paris VIII : Service de formation permanente.
- Ditiseim M. (1991). Histoires de vie et formation des enseignants. *Vous avez dit... pédagogie*, 20. Neuchâtel : Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Gaulejac (de), V. (1999). Le goût de l'altérité. In E. Enriquez (Éd.), *Le goût de l'altérité* (pp. 17-20). Paris : Desclée de Brouwer.
- Hélias, P. J. (1990). *Le quêteur de mémoire*. Paris : Plon.
- Héritier, F. (1998). Les matrices de l'intolérance et de la violence. In P. Descola, J.-P. Winter & P. Scubla (Éd.), *De la violence II* (pp. 321-343). Paris : Opus.
- Hohl J. (1998). Autoportrait culturel dans la formation initiale des enseignants. Neuchâtel : Atelier dans le colloque *Pluralité linguistique et culturelle*, non publié.
- Husser, P. (1989). *Journal d'un instituteur alsacien*. Paris : Hachette.
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse* 42, 895-905.
- Josso, C. (1995). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour une connaissance de la subjectivité. In P. Alheit, A. Bron-Wojciehowska, E. Brugger & P. Dominicé (Ed.), *The biographical approach in European adult education* (pp. 75-99). Wien : Verband Wiener Volksbildung.
- Lapassade, G. (1998). *La découverte de la dissociation*. Paris : Loris Talmart.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- Le Bohec, P. (1985). Les co-biographies dans la formation. *L'Éducateur. Supplément n°8*, dossier, 42 p.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Marty-Navarre, I. (1999). Interculturalité et formation des enseignants. Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation. In *Pratiques de formation. Analyses*, 37-38 (pp. 151-190). Paris : Université de Paris VIII : Service de formation permanente.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard.
- Ozouf, J. (1981). Retour sur une enquête. In P. Caspar, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin & G. Vincent. *Cent ans d'école* (pp. 25-32). Champ Vallon : Groupe de travail de la Maison d'école à Montceau-les-Mines (collection Milieux).
- Ozouf, J. & Ozouf, M. (1992). *La république des instituteurs*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Perregaux, C. (1998). Penser et se penser pluriel. In Commission nationale suisse pour l'UNESCO (Éd.), *L'école – Pour une pédagogie de l'avenir* (pp. 10-15). Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

- Pineau, G. & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris, Montréal : Edilig.
- Prost, A. (1981). Une école comme les autres ?, In P. Caspar, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin & G. Vincent, *Cent ans d'école* (pp. 37-41). Champ Vallon : Groupe de travail de la Maison d'école (collection Milieux).
- Rey, M. (1995). Les migrations à travers les arbres généalogiques : une contribution à la formation interculturelle des personnels de l'éducation. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éd.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse* (pp. 259-265). Berne : Peter Lang.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 79). Genève : Université de Genève.
- Raymond, D., Butt R. L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignants : approche biographique. In G. Clermont, M. Mellouki & M. Tardif (Éd.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 137-168). Montréal : Les éditions Logiques.
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé*. Paris : Gallimard.
- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris : La Découverte.

L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation

Claude Clanet
**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de Toulouse**

INTRODUCTION

En France, depuis la rentrée 1990, la formation des enseignants du primaire et du secondaire a été regroupée – à l'exception des enseignants du secteur agricole – dans une institution unique, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). La formation actuelle peut-elle amener les futurs enseignants à prendre en compte les différences culturelles des élèves ? Propose-t-elle des procédures destinées à intégrer les individus étrangers ou culturellement marginalisés ? J'appuierai ma réflexion sur la formation des enseignants du Premier Degré, en ayant présent à l'esprit que, dans les autres secteurs à composante fortement disciplinaire, la place faite aux problèmes interculturels est encore moindre.

Ce questionnement m'amène à prendre quelque recul vis-à-vis de ce « rapport au monde »¹ particulier que les enfants et les adolescents

1. C'est ainsi que Herskovits définissait la culture. Ce « rapport au monde » est médiatisé par des savoir-faire, des savoirs, des formes symboliques... ce qui nous a conduit à définir la culture comme « ...l'ensemble des formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations d'un sujet aux autres et à lui-même, et, plus largement au groupe et au contexte ; de même que, réciproquement, les formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations du contexte, du groupe, des autres... au sujet singulier » (Clanet, 1990, p. 13).

construisent à partir de l'éducation scolaire. L'école, en effet, propose ou impose des médiations caractéristiques : un mode de socialisation particulier, des valeurs et des normes propres, la prégnance de la parole des adultes, la prépondérance de l'écrit, la réification de savoirs spécifiques, etc. Mon expérience d'enseignant-formateur m'a appris que rien, ou presque rien, n'est fait pour permettre aux futurs enseignants de situer les activités et les productions de l'école par rapport à un « extérieur » de l'institution scolaire, même si existent quantité de stéréotypes relatifs à une éthique du savoir et à sa reconnaissance sociale. Or, il apparaît de plus en plus aujourd'hui que, sans une prise en considération du sens de l'école dans notre société *par les acteurs mêmes du système*, l'institution scolaire est en passe de tourner autour de rituels déconnectés de la réalité.

Dans cette structuration dynamique de l'individu et des institutions qu'exacerbent les situations interculturelles, « l'instituteur » occupe une place centrale de médiateur et de catalyseur : c'est à travers lui qu'interviennent les changements et que se « métabolisent » les transformations (Belkaid & Berthoud-Aghili, ce volume). Cette fonction essentielle de l'instituteur dans la construction du « rapport au monde » des « éduqués », est considérée dans la formation des maîtres comme « allant de soi » ; elle n'est donc jamais prise sérieusement en considération. Ce sont quelques réflexions et perspectives, à l'issue de huit années d'enseignement dans un IUFM, que nous présentons ici.

ÉLÉMENTS DE VÉCU DE « L'INTERCULTUREL » DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

Auprès des étudiants et stagiaires

L'idée de réfléchir, au regard de l'éducation, sur les relations entre cultures est généralement bien accueillie par une partie des étudiants de première année préparant le concours de Professeur d'École. On pense avoir une action positive sur l'intégration scolaire et sociale des enfants d'immigrés et, plus généralement, des enfants dont les normes et valeurs culturelles de la famille sont très éloignées des normes et valeurs véhiculées par l'école. Certains étudiants – assez rares il est vrai – choisissent même un thème d'éducation interculturelle, la plupart du temps sur les problèmes de l'enseignement en ZEP², comme sujet du dossier qu'ils présenteront à l'oral du concours d'admission.

2. Zone d'Éducation Prioritaire : secteur socialement défavorisé qui bénéficie de certains avantages du point de vue de l'encadrement scolaire.

Cet intérêt pour les relations entre l'éducation scolaire et les cultures passe nettement au second plan en deuxième année. Les lauréats du concours, désormais fonctionnaires stagiaires, ont pour objectif premier de répondre à la demande institutionnelle qui est d'enseigner. Et d'enseigner ce que préconisent les programmes et instructions officielles. Lors des stages en situation de responsabilité pédagogique, les futurs enseignants sont jugés sur leurs capacités à transmettre ces savoirs canoniques ; évalués par les Instituteurs Maîtres Formateurs, les formateurs de l'IUFM presque tous issus de l'enseignement secondaire disciplinaire, et par les Inspecteurs de l'Éducation Nationale... Le « stagiaire » se doit d'être « efficace », c'est-à-dire d'aboutir à ce que les élèves soient capables de reproduire ce qu'il leur a enseigné. Dans ce contexte, on a autre chose à penser qu'aux vertus d'une éducation interculturelle. La forme du concours qui a sélectionné les stagiaires, induit d'ailleurs cette polarisation sur les savoirs traditionnels : l'écrit porte seulement sur les mathématiques et le français, ainsi que sur leurs modalités de transmission en tant que disciplines.

Ce contraste marqué entre les attitudes des étudiants de première année et les stagiaires de deuxième année, je l'ai moi-même vécu en ma qualité d'enseignant universitaire, muté à ma demande à l'IUFM de Toulouse lors de sa mise en place en 1990. Depuis l'université, conduisant des observations sur des enfants marginalisés, je portais sur l'école un regard critique par rapport au désintérêt de la plupart des enseignants pour une éducation interculturelle. Mais dès la première année, confronté aux nécessités institutionnelles – préparation d'un concours sélectif en première année, acquisition de connaissances techniques rassurantes l'année suivante – j'ai dû nettement réviser à la baisse mes ambitions d'instaurer une pédagogie interculturelle et de former les étudiants et stagiaires aux problématiques interculturelles.

Dans la recherche interculturelle ?

Je pensais, dans le cadre de l'IUFM, poursuivre les thèmes de recherches que j'animais à l'université, notamment sur le développement et l'intégration scolaire des enfants tsiganes. Pendant deux ans environ, j'ai poursuivi cette recherche, avec mes anciens partenaires, mais dans le cadre du centre de recherches que je m'efforçais de mettre en place à l'IUFM. Malheureusement, en dehors de l'attrait folklorique habituel, les problèmes d'éducation des Tsiganes n'ont eu aucun écho dans l'IUFM, ni auprès des futurs enseignants ni auprès de mes collègues formateurs, si bien que j'ai dû abandonner cette recherche pour laquelle, pris par de multiples obligations, je me sentais de moins en moins disponible.

On pourrait, s'agissant de la formation des enseignants, penser comme conjoncturel ce manque d'intérêt pour les problèmes interculturels et la

recherche interculturelle. Un colloque organisé en 1995 par l'IUFM, sous ma responsabilité, m'a fait prendre conscience de la généralité de ce « divorce » entre la formation des enseignants et la recherche interculturelle.

L'avènement de la recherche étant la principale innovation introduite dans la formation par les IUFM, nous avons voulu faire le point sur la ou les *Recherche(s) et Formation des enseignants* – c'était le thème du colloque – (Clanet, 1996), et aussi sensibiliser les différents partenaires à ces rapports entre la recherche et la formation que je pensais – et d'ailleurs pense toujours – plus que jamais nécessaires dans le contexte social et culturel contemporain. Le colloque a connu un certain succès. Suite à un appel à communications lancé sur ce thème large auprès de particuliers et d'institutions touchant de près ou de loin à la recherche et à la formation, 140 propositions nous sont parvenues dont 3 seulement concernaient les problèmes d'éducation interculturelle. Certes, plusieurs thèmes abordés dans telle ou telle communication avaient quelque rapport avec les problèmes de relations entre cultures mais sans jamais être repérés et traités comme tels.

Donc, si les formateurs et autres acteurs de l'IUFM ne s'intéressent pas aux problèmes interculturels, les chercheurs du secteur interculturel ne se sentent guère concernés par la formation des enseignants, du moins dans ses formes officielles et instituées. Divorce incompréhensible sur lequel nous allons tenter de prendre un certain recul.

DES PRISES DE REcul PAR RAPPORT À L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Les réflexions qui précèdent partent de l'école, d'une certaine expérience de l'enseignement et de la formation. Mais, de l'« intérieur », les lignes de force d'un ensemble socio-culturel sont difficiles à saisir. Une prise de recul par rapport à l'éducation scolaire, est tributaire d'un détour par une approche générale à travers la sociologie ou, plus globalement encore, à partir d'une anthropologie sociale et culturelle de l'éducation. Nous ne faisons ici qu'évoquer ces perspectives.

La prégnance du « sociologique »

Dans le champ des sciences de l'éducation en France, la discipline de référence, largement dominante, est la sociologie. Le renvoi aux sociologues jalonne le parcours de formation des futurs enseignants : depuis Durkheim dont on se plaît à rappeler la définition de l'éducation³ malgré son caractère

3. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant

obsolète, jusqu'à l'inévitable Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964) – « la reproduction » l'« habitus », les « violences symboliques » ... – en passant par Baudelot & Establet (1971) – « l'école capitaliste » – Bernstein (1975) – « codes restreints et codes élaborés » etc. Les psychologues eux-mêmes se retranchent derrière les sociologues pour définir les objectifs de l'éducation : « La mise en évidence et l'analyse critique des objectifs poursuivis par les sociétés et les institutions de type scolaire relèvent de la sociologie et de l'histoire. Nous n'y reviendrons donc pas » (Fayol, p.6, 1998). Je m'inscris en faux contre cette affirmation : *les objectifs de l'institution scolaire et leur analyse critique intéressent tous ceux qui sont concernés ; nous ne cesserons d'y revenir.*

Certes les travaux des sociologues « orthodoxes » de l'éducation, sont très importants et instructifs et doivent être connus des enseignants. Le déterminisme des institutions est (presque) aussi inéluctable sur l'éducation que celui de la gravitation de la planète Terre sur la pesanteur. Mais les objets des sociologues relèvent d'un ordre « macro-social » ; ils traitent d'un donné figurant dans les systèmes de normes et de valeurs explicitement diffusés par les institutions. S'ils peuvent aider les responsables politiques à prendre leurs décisions, ils n'ont guère d'intérêt pour le professeur dans sa classe dont les dynamiques – cognitives, relationnelles, affectives – concernent un tout autre niveau de fonctionnement et d'analyse. J'ai souvent pu constater, lors de visites aux stagiaires, les effets pervers d'une référence déplacée à la sociologie, l'enseignant justifiant certaines situations d'élèves – le plus souvent de comportements de violence ou des conduites d'échec – par l'appartenance à une catégorie sociale ou culturelle déterminées. La conséquence de ceci est un certain fatalisme qui tend à arrêter là le questionnement, donc à dédouaner l'enseignant de ce qui pourrait relever de son propre échec.

Tout praticien de l'éducation construit sa propre théorie du fonctionnement « psychologique » des élèves. Désormais des « déterminants » sociologiques « scientifiques » viennent s'articuler sur les représentations traditionnelles en termes de dons, de travail, d'application, d'autorité etc. Ceci participe à l'élaboration de la *folk psychology* dont parle Bruner (1996), cette « psychologie populaire » qui vient subrepticement s'appuyer sur les références d'une sociologie sortie de son champ. À noter d'ailleurs que cette « psychologie populaire », par laquelle nous justifions nos pratiques d'éducation, emprunte aussi à la psychologie classique et notamment à son vocabulaire – par ex., le terme de « constructivisme » se retrouve, dans le discours des formateurs, à peu près à toutes les sauces cognitives – et la

un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné », in Durkheim E. (1922) *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan, pp. 2-3.

« *folk theory* constructiviste » n'a que de lointains rapports avec une théorie scientifique. Je crains fort que l'impérialisme perçu de la psychologie, en sciences de l'éducation, ne concerne pas vraiment la psychologie.

Toutefois, en France, la référence à la sociologie est, principalement, du domaine de la tradition. Avec l'avènement de la République ont été mises en avant les idées de « démocratisation des enseignements », d'« égalité des chances devant l'instruction ». Ces chances devant être les mêmes pour tous, les programmes d'enseignement seront, très vite, uniformisés à l'échelon national et on enseignera à des classes d'enfants de même âge. En conséquence naissent les notions d'âge moyen pour l'apprentissage de certaines habiletés – lecture et numération au CP, entre 6 et 7 ans ; proportionnalité entre 10 et 11 ans ; abstraction mathématique à partir de 12 ans ; etc. *Ainsi s'est instaurée une vision « sociologiste » de l'enseignement : on apprend un programme national, dans une classe d'âge déterminée.*

Cette polarisation sur le programme en relation avec un âge donné, a engendré les notions d'« avance » ou de « retard » par rapport aux apprentissages « moyens » à un âge particulier. De la sorte est née la notion de « retard scolaire », en grande partie génératrice de la notion d'« échec scolaire » : *il y a – le plus souvent – échec non pas parce que l'élève n'apprend pas, mais parce qu'il n'apprend pas selon les normes d'âge.* À la suite de quoi naissent la pression institutionnelle, le découragement, les conflits, l'exclusion... bref un « complexe syncrétique » que l'on nomme *échec*. Ainsi se trouve posé *le dilemme entre, d'un côté le façonnage par les normes sociales d'une éducation sociologiste et, de l'autre, les objectifs d'« humanisation », de « socialisation », de « personnalisation », qui seraient ceux d'une éducation culturelle et interculturelle.*

De manière globale – en dehors de cette sacralisation de l'âge – il existe une tendance des pédagogues au « sociologisme »⁴. Il s'agit à travers l'école, d'instaurer une socialisation selon le modèle de Durkheim que ses successeurs n'ont pas radicalement remis en question. Mode de socialisation qui revient « à traiter de la socialisation comme une sorte de dressage par lequel l'individu jeune est amené à intérioriser des normes, valeurs, attitudes, rôles, savoirs et savoir-faire qui composeront une sorte de programme destiné à être exécuté plus ou moins mécaniquement par la suite » (Boudon & Bourricaud, 1982, p. 485).

4. Le suffixe « isme », dans le domaines des sciences, tend à réduire un phénomène complexe à une explication simple qui est celle d'une discipline particulière, traduisant ainsi l'impérial(isme) de cette discipline. Il est clair que ni la sociologie – ni d'ailleurs aucune autre science – ne peut permettre, à elle seule, de rendre compte de la complexité de quelque fait que ce soit dans une situation d'éducation.

Cette vision sociologiste de l'éducation scolaire se trouve entérinée avec force au niveau politique. Les formateurs d'enseignants ont pour fonction assignée de préparer les futurs enseignants à la transmission des savoirs académiques, afin d'assurer la réussite de (presque) tous les élèves aux examens : *La loi d'orientation fixe comme objectif à l'ensemble du système éducatif pour les dix années qui viennent, de permettre à tous d'atteindre un niveau de formation reconnu et de conduire quatre élèves sur cinq au niveau du baccalauréat* (Lionel Jospin, décret n° 90-788 du 6 sept. 1990). Dans les objectifs généraux, la seule référence est la norme institutionnelle, dont le prototype est un examen traditionnel – le baccalauréat – et dont on commence à se demander à quoi il peut bien servir hors de sa fonction de rite initiatique... Et les examens passés à l'université et plus tard à l'IUFM perpétuent la tradition... Nous sommes bien dans une forme de reproduction que dénonce la sociologie mais sans y apporter de remède.

La mise à l'écart de l'anthropologie

Le point de vue anthropologique est plus large : « Les questions que se posent les anthropologues ne sont pas essentiellement différentes de celles que se sont toujours posé, de façon pourrait-on dire spontanée, tous les hommes : questions concernant la nature et l'origine des coutumes et des institutions, la signification des différences sociales et culturelles entre groupes voisins, etc. » (Mercier, 1968, p. 886). La démarche anthropologique s'inscrit dans une double perspective. D'une part celle de l'approche comparative : « L'anthropologie souligne d'abord l'importance des ressemblances et des différences entre les groupes humains » (p. 887) ; dans un secteur de recherche déterminé, les observations ne peuvent prendre sens et être interprétées qu'en regard d'observations pratiquées dans un secteur homologue d'un autre contexte. D'autre part celle d'une recherche de la spécificité de l'humain : « Soucieuse de totalité, elle cherche à atteindre *des généralisations* concernant l'homme et ses comportements, *vus sous toutes leurs dimensions*. » (ibid.) ; d'où la prise en compte des matériaux comparatifs par toutes les disciplines qui étudient l'homme selon leurs perspectives propres, ce qui ne manque pas de soulever les problèmes récurrents des relations entre disciplines. Malgré les exigences de la démarche, je pense que ce questionnement général sur la nature de l'homme et surtout sur la diversité des règles et des conduites humaines doit devenir, à terme, un passage obligé pour tous ceux qui ont pour projet de « conduire » l'enfant hors de son état d'enfance, en d'autres termes de l'éduquer.

Comme illustration de l'intérêt d'une approche anthropologique concernant l'éducation scolaire, nous nous référerons à une thèse, réalisée en Côte d'Ivoire (Desalmand, 1989). Ce volume compare, de manière globale, les caractéristiques de différentes dimensions d'une éducation traditionnelle et d'une éducation scolaire de type occidental.

La différence évidente entre les traits dominants d'une éducation de type traditionnel et ceux d'une éducation à fondement scolaire est, pour celle-ci, une *augmentation des « distances »*, à savoir une introduction de *médiations plus complexes et diversifiées* – lieu, temps, personnel spécialisé ; recours à l'analyse et à l'abstraction ; refoulement du sacré ; langue particulière, utilisation de l'écrit... – entre les apprentissages et leur mise en œuvre effective dans la société. Ces médiations dissemblables individualisent et différencient deux cultures et instaurent donc des relations au monde et aux autres différentes : *directement reliées aux activités et comportements de la vie dans l'éducation traditionnelle, soumises à un ensemble de relais dans l'éducation scolaire de type occidental*. Nous pouvons ainsi repérer les caractéristiques – et aussi les paradoxes – de deux problématiques générales d'éducation :

- *en situation dite traditionnelle*, le sujet construit son rapport au monde *en relation directe avec la communauté* dans laquelle il vit ; il ne peut donc que se trouver en harmonie, en « communion » avec son groupe et son contexte. Le paradoxe – au moins vis-à-vis des valeurs de la société occidentale – est que le sujet, directement impliqué dans la dynamique d'enculturation, se trouve totalement « aliéné » à la communauté, au sens (étymologique) où il « ne s'appartient pas », il est une partie du groupe, vis-à-vis duquel il ne peut exister comme entité autonome. Pris dans des rituels, des normes, des activités... acceptés comme vérité intangible, les modalités de fonctionnement reposent sur les croyances ; la société ne peut donner – ou refuse de donner – à l'individu les moyens de construire les outils ou procédures réflexives qui lui permettraient de prendre conscience de sa situation et, éventuellement, de tenter de la transformer. Avantage évident de ce type d'éducation : l'intégration sociale et culturelle des individus se trouve assurée de fait, puisque l'éducation des enfants n'est pas séparée du fonctionnement social des adultes ; l'enfant comme l'adulte fait partie de la communauté qui les englobe et aux normes et aux valeurs de laquelle ils se conforment ;
- *en situation d'éducation dite scolaire*, le sujet construit son rapport au monde, par *l'intermédiaire d'institutions spécialisées*, à travers des médiations complexes ; il ne peut donc que se trouver en « décalage », parfois en contradiction, avec son (ou ses) contexte(s) d'appartenance. Le paradoxe ici, est que le détour par ces médiations complexes et différenciées permet – dans certaines conditions – l'analyse et la prise de conscience de ces contradictions et, en fin de compte, restaure l'intégration du sujet à son contexte en lui donnant les moyens – du moins au plan des idées et de l'imaginaire – d'agir sur ce contexte et de le transformer ou, en tout cas, de se situer par rapport à lui. Principal inconvénient de ce type d'éducation : si l'intégration sociale – certes avec de nombreux ratés – se trouve assurée pendant la période scolaire, elle devient problématique, pour un grand nombre d'adolescents, à la fin de

leur scolarité ; l'école n'a pas pu, ou su, mettre en place les médiations adéquates autorisant une intégration sociale et culturelle pour une grande partie de la population des jeunes.

Généralement on considère ces deux perspectives d'éducation soit dans une perspective temporelle – on oppose alors à l'éducation scolaire un mode d'éducation antérieur à la généralisation de l'école – soit dans une perspective spatiale – on oppose alors l'éducation dans une société traditionnelle et la scolarisation dans une société occidentale. En fait, dans notre société, ces deux modalités d'éducation co-existent et avec elles les cultures ou plutôt les « subcultures » qui leur correspondent. Ce n'est pas, à mon avis, un abus de langage que de parler de *culture scolaire* non pour signifier une acquisition de connaissances particulières, mais, plus généralement et plus fondamentalement, *pour traduire ce rapport particulier au monde qui se construit à travers l'école*, et qui introduit, plus ou moins, en chacun de nous certains clivages. Nous pouvons, dans la mesure où nous avons fréquenté l'école, dire que *nous sommes pluri-culturés* et la question de cette coexistence en chacun de nous de plusieurs cultures ou sub-cultures est certainement l'une des questions interculturelles à prendre sérieusement en considération.

Alors que l'approche sociologique situe et étudie son objet dans le cadre des normes sociales reconnues, des objectifs spécifiés d'un ensemble social particulier – par ex. l'échec scolaire dans les limites de l'institution qui l'engendre – l'approche anthropologique tente d'aborder son objet dans la globalité du contexte social et culturel, en prenant en compte la pluralité des déterminations qui alimentent la dynamique de la vie à différents niveaux d'organisation, démarche qu'en termes actuels on pourrait appeler systémique. On entrevoit déjà à quelles orientations pédagogiques peuvent correspondre ces deux types d'approche : l'école traditionnelle se réfèrera volontiers à un certain idéalisme normatif de la sociologie, l'éducation culturelle et interculturelle ne pourra que renvoyer au pragmatisme et au pluralisme de l'anthropologie.

LE PSYCHOLOGIQUE ET L'INSTITUTIONNEL

L'échec d'une proportion importante d'élèves et surtout le malaise qui s'amplifie ces dernières années, atteignant des classes d'âge de plus en plus précoces, m'amènent à penser que l'école faillit, en grande partie, à sa fonction d'intégration sociale et culturelle. Malgré le recours à davantage d'enseignants, davantage de normes, davantage d'institution... les choses ne paraissent pas s'améliorer. Le malaise n'est plus du ressort des gendarmes ni même des médiateurs bénévoles (encore que l'on puisse préférer ceux-ci à ceux-là).

Que s'est-il passé ? La coupure inhérente à l'existence même de l'institution scolaire est en train de s'amplifier entre l'école et le monde qui l'entoure, jusqu'à atteindre, dans certains secteurs, un degré de rupture. L'école n'arrive pas à prendre suffisamment en compte et à cultiver les relations réciproques entre les dynamiques psychologiques et les dynamiques institutionnelles dans le développement de l'enfant, de l'adolescent et aussi... de l'adulte. De manière plus abrupte : *l'école se polarise sur la transmission de savoirs canoniques alors que l'essentiel de sa fonction est ailleurs.*

Et pourtant l'institution scolaire est tellement ancrée dans notre société, tellement valorisée, qu'elle semble à tous – ou presque – aussi indiscutable que l'air que l'on respire. Elle est partie existentielle de notre culture et je me garderai bien de mettre en cause sa réalité. De plus, au plan personnel, j'ai conscience du rôle qu'elle a joué dans ma vie. Certes, parfois, cela aurait pu être un peu mieux pour moi... et sûrement beaucoup mieux pour d'autres. Car si j'ai, apparemment, bien réussi mon acculturation scolaire et mon intégration sociale, l'école que j'ai connue n'a pas pu, ou su, donner des atouts pertinents à la plupart de mes camarades d'une classe de campagne dont certains intellectuellement plus « doués » que moi ont carrément raté leur intégration sociale hors du village en plein « exode rural ». Sans doute une question d'époque et de contexte social, mais aussi une question d'éducation scolaire, « d'acculturation » scolaire.

Car l'école nous modifie en profondeur, nous « transforme ». Transformation dynamique non de l'individu seulement, mais plutôt *des relations de l'individu aux autres et, plus globalement, des relations au milieu de vie.* Cette construction des rapports de l'individu au contexte relationnel et institutionnel est complexe et l'école y participe de manière plus ou moins appropriée pour chacun de nous. Comme nous l'indiquons il y a quelques années (Clanet, 1990, p.124), les institutions « [...] participent à la fois, de manière paradoxale du collectif – elles sont communes à un groupe – et de l'individuel – chaque membre du groupe est, d'une certaine manière, constitué par les institutions. » Et nous citons le psychanalyste sud-américain José Bléger « [...] toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. » (Bléger, 1979, p. 257)⁵.

À propos de l'adolescence, un psychanalyste contemporain pense que l'institution scolaire contrecarre le développement et la mise en œuvre des structures subjectives. L'adolescent se trouve placé devant un dilemme : ou

5. C'est Freud, bien sûr, qui le premier, notamment dans « *Totem et tabou* », a mis l'accent sur les dimensions institutionnelles fondamentales du psychisme humain. Bléger ne fait qu'en proposer une extension plus à la portée des ingénus de la psychanalyse.

assumer les questions fondamentales de sa subjectivité et de son identité sexuelle, ou accéder aux succès scolaires et professionnels. S'il désire réussir socialement il s'enferme dans le piège de la « normopathie » en renonçant à sa singularité et à son originalité et en se coulant dans les stéréotypes proposés par l'école, aboutissant à « la construction sociale d'une pseudo-identité socio-professionnelle, sans contrepartie efficace au niveau subjectif » (Desjours, 2000, p. 275). Il devient ainsi un « normopathe professionnel efficace » (ibid.). L'auteur justifie, au plan théorique, cette vision de la construction sociale proposée par l'école : en gros, elle est fondée sur des processus *défensifs, narcissiques et présubjectifs*, qui ne suffisent pas à la structuration du sujet. Ils permettent de se faire respecter et reconnaître du monde, de parvenir à une « identité sociale » qui, d'un point de vue intime, est une « fausse identité ». La construction du sujet suppose un jeu d'identifications et d'expressions à l'opposé de l'individualisation narcissique que propose l'école, dans un cadre institutionnel fortement normatif. Ce que l'auteur affirme à propos de l'adolescence peut, à l'heure actuelle où une pression sociale vers la « réussite scolaire » est à son apogée, être facilement étendu à l'enfance de l'école élémentaire et même, pour certains aspects, à certaines situations dans la préscolarité.

Ce que j'essaie de dire ici, c'est que l'institution, les différents aspects et composantes de l'institution, ne peuvent être limitées à un cadre légal ou moral, posé a priori de manière abstraite. *L'institution devrait surtout exister – en tout cas pour l'éducateur – par les processus psychologiques et relationnels qui s'y développent.* Combien d'élèves, intellectuellement performants, restent-ils en marge de l'éducation scolaire en raison des ratés de cette incorporation réciproque du « psychique » et de « l'institutionnel ». Notre hypothèse ici, est que *les médiations humaines intersubjectives leur ont fait défaut.*

À titre d'illustration, je me permets d'évoquer la chance exceptionnelle que j'ai eue, à un moment donné de ma scolarité. J'ai abominablement vécu mes trois premières années à l'école ; elles me laissent, presque 60 ans après, un sentiment de marasme qu'aucune nostalgie ne parvient à estomper. Silence vide, murs gris, odeur surie, barres, ronds, lettres, mots, majuscules bancales, marges sabrées de paraphes rouges... Ma petite école, l'école de « Madame », a été une prison... et même pire. Mon seul souvenir agréable – ma seule médiation subjective positive à l'institution – est celui d'une fille de « l'école des grands » qui m'accompagnait le matin et essuyait mes larmes... Période indécise, avec beaucoup de maladies, beaucoup d'absences, les embellies des vacances, l'angoisse des rentrées... Et puis la chance... je suis passé chez les grands à la fin du CE2 alors que j'aurais dû attendre au moins un an de plus... sans doute à cause d'un déséquilibre des effectifs entre les « grands » et les « petits »... peut être aussi parce que « Monsieur » avait remarqué ma triste figure et probablement

voyait que je n'aimais pas « Madame », ou pire que « Madame » me méprisait un peu. Chez les « grands », malgré une peur au ventre chronique, j'ai découvert un maître qui parlait de choses intéressantes ; je comprenais ce que je lisais et prenais goût à lire ; il me devenait facile d'apprendre ; je me mettais même à jouer dans la cour ! Je me suis donc attaché à ce maître exigeant et honnête, dur parfois, dans la classe duquel je suis resté cinq années. À travers lui, j'ai construit un rapport personnel à l'institution scolaire et notamment aux savoirs et à un ensemble de valeurs. Sans « Monsieur », jamais je n'aurais construit ce rapport psychologique, pour moi fécond, à l'institution scolaire ; jamais – comme tous mes camarades d'alors, à une autre exception près – je n'aurais eu l'envie, ou même l'idée, de continuer des études.

C'est donc cette relation profonde et réciproque à l'institution que chaque enfant doit construire pour devenir élève. Et les normes sociales, les apprentissages cognitifs, les « bonnes volontés »... n'y suffisent pas, du moins pas dans tous les cas. Il faut que l'élève trouve le sens de ce qu'il fait. Ce sens, c'est l'enseignant qui l'assume et, à la limite, l'incarne ; c'est lui qui peut autoriser – ou non – qu'une relation positive à l'institution se réalise.

UNE APPROPRIATION DE L'INSTITUTION PAR L'ÉLÈVE ; LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Ce problème des relations aux institutions, certains courants pédagogiques, en particulier ceux que nous connaissons sous le nom d'*Éducation Nouvelle*, l'ont posé au début du XX^e siècle en mettant l'accent sur l'initiative des élèves, les activités de coopération dans le travail de groupe, l'investissement des réalités extra scolaires, etc. (Decroly, 1929 ; Claparède, 1956 ; Freinet, 1967 ; Cousinet, 1949 ; Dewey, 1947 ; etc.). Leurs principes et orientations auraient dû remettre fondamentalement en cause l'institution scolaire... Celle-ci, héritière d'une longue tradition théocratique, transférée sur la sociologie, n'a été que peu affectée par les conceptions nouvelles de l'école qu'elle a souvent neutralisées en se les appropriant et en les détournant de leur sens subversif.

Nous évoquerons cependant le courant de la « pédagogie institutionnelle », réactivé et théorisé dans les années 70. En évoquant cette orientation, j'ai souvent droit à quelques réflexions ironiques ou hochements de tête de commisération. L'institution scolaire relève du sacré – un ancien ministre français de l'Éducation Nationale affirmait sérieusement que l'école était un « sanctuaire » – et il est utopique de penser pouvoir la remettre en cause.

Selon les théoriciens de cette « pédagogie institutionnelle » (Lobrot, 1966 ; Vasquez & Oury, 1967), l'enfant peut devenir « instituant » c'est-à-dire créateur des normes et des règles auxquelles il devra ensuite se

soumettre. « La pédagogie institutionnelle est [...] la méthode qui consiste à aménager, par une analyse permanente des institutions externes, la marge de liberté dans laquelle le groupe-classe pourra autogérer son fonctionnement et son travail, assurer sa propre régulation par la création d'institutions internes » (Lourau, 1970, p. 255). C'est à Lapassade (1967) que l'on doit cette distinction entre *institutions externes* – règles extérieures à l'établissement et à la classe, programmes, instructions, circuits d'autorité, hiérarchie, « bureaucratie pédagogique » etc. – et les *institutions internes* – règles intérieures à l'établissement, « ensemble des techniques institutionnelles », conseil de coopérative, projet d'école, règles de vie, etc.

La pédagogie institutionnelle présuppose une analyse de l'institution en termes de *pouvoir*. La pédagogie traditionnelle repose sur une identification du pouvoir du maître et du pouvoir des institutions ou plutôt sur *l'exploitation de cette identification*. La pédagogie institutionnelle se propose, au contraire, de favoriser la socialisation en permettant aux enseignants d'instituer, dans la mesure du possible, leur organisation tout en prenant conscience des contraintes sociales et institutionnelles de leur apprentissage. Sans doute trouvons-nous une perspective analogue dans la pédagogie des groupes, avec toutefois une différence de champ : alors que dans la pédagogie des groupes l'autogestion est circonscrite aux limites du groupe, dans la pédagogie institutionnelle l'autogestion concerne tout ou partie des « institutions internes », c'est-à-dire le partage du pouvoir dans l'établissement.

Ce partage du pouvoir que sous-tend la pédagogie institutionnelle peut être justifié par plusieurs constats :

- *la mise en question de l'universalité du savoir du maître* : sans doute le maître dispose-t-il d'un savoir lié à son statut, mais à partir de ce savoir reconnu, il y a confiscation – ou négation ? – des savoirs qui concernent la « transversalité » du groupe : savoirs sur le passé des participants, savoirs sur les relations informelles et les relations hors de la classe, savoirs sur l'imaginaire et les fantasmes du groupe – là-dessus, tout élève qu'il soit bien adapté, déviant, cancre, caractériel... en sait plus long que le maître – d'où l'impossibilité de conduire unilatéralement le groupe et *le recours à la non-directivité* ;
- *l'équivocité du rôle du maître dans la structure libidinale du groupe* : le maître occupe une place centrale, place sur laquelle se transfèrent, *symboliquement*, les relations parentales, mais ces relations ne peuvent être assumées que de manière équivoque. Rien en effet n'autorise le maître à emprunter tel rôle plutôt que tel autre – père autoritaire, mère sécurisante, copain ou frère « semblable »... – sinon au niveau imaginaire où, selon les individus et les circonstances, un type de relations ou un autre peuvent être réactivés. Cette équivocité des relations du maître

- et au maître – dans la structure libidinale du groupe nécessite *le recours à l'autogestion* ;
- *l'ambiguïté du statut du maître dans le système institutionnel* : le maître est à la fois chargé d'une fonction instituante – que rappelait le terme « instituteur » que je regrette – et se trouve aussi au service de l'institué. Généralement assez mal intégré dans le « système » socio-institutionnel, le maître se doit de faire participer les élèves à des pratiques, des institutions, des valeurs... sur lesquelles il n'a aucune prise... et avec lesquelles il peut être en désaccord ou en porte-à-faux. D'où l'oubli ou la négation de sa « transversalité », le refuge dans une école « cléricalisée » plus ou moins en rupture avec les réalités socio-culturelles... L'ambiguïté du statut du maître, dans une école marginalisée et scotomisant le socio-politique implique *le recours à l'analyse institutionnelle*.

Donc la pédagogie institutionnelle ne consiste pas seulement en la participation des élèves à une organisation des tâches scolaires et en leur implication créative dans les apprentissages – perspectives pédagogiques que nous pouvons repérer sous les vocables « méthodes actives ». Elle apparaît comme une visée de mise en relation et d'articulation du relationnel et de l'institutionnel – l'école devenant le lieu d'une structuration active des normes sociales et, plus fondamentalement, du libidinal et du politique. La circulation du pouvoir, les relations affectives dans le groupe-classe sont aussi celles d'autres institutions et organisations sociales importées à l'école de l'extérieur... Ceci en référence à une « analyse institutionnelle » permanente qui génère les limites du « cadre » d'actualisation de la pédagogie.

Recours à la non-directivité, autogestion de la tâche et du groupe, analyse permanente de cette autogestion *dans le système de référence de l'institution*, spécifient la pédagogie institutionnelle. Elle se caractérise par son projet d'articuler de manière aussi consciente et explicite que possible, avec les outils dont nous disposons et à des niveaux habituellement ignorés, déniés ou refoulés, l'institution interne et les institutions externes, le groupe instituant et l'organisation instituée, l'individuel et le collectif, le sujet et l'institution.

En l'absence de ce projet explicitement posé et mis en œuvre, l'institution scolaire ampute la construction de la personne de la complexité de ses composantes institutionnelles – par ex. l'enfant réduit au statut « d'apprenant » – ; elle crée une rupture aliénante entre le sujet et les institutions sociales – par ex. l'identité sociale vécue comme « fausse identité ». Elle dénie à l'individu la possibilité d'accéder à une responsabilité véritable de citoyen, même si, de plus en plus, on invoque de manière incantatoire une formation à la citoyenneté. Bien des enfants – et sans doute aussi des

adultes qui y travaillent – peuvent se vivre dans l'école, comme extérieurs à l'école, attendant chaque jour, comme je l'ai vécu pendant trois années de ma première enfance, je ne sais quelle émancipation ou libération conditionnelle...

REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FUTURS ENSEIGNANTS

Les points de vue et réflexions qui précèdent devraient amener à repenser radicalement la formation des enseignants. La « formation » actuelle ne laisse que peu de place à la prise en compte des composantes subjectives et intersubjectives. En particulier les relations individu-institution, singulièrement stéréotypés, n'autorisent pas, la plupart du temps, une structuration dynamique et créative de l'individu en tant que sujet. La formation des enseignants doit donc être repensée selon plusieurs perspectives.

Une perspective de formation générale

a) **L'introduction d'une anthropologie de l'éducation** : les soubassements théoriques sur lesquels s'articulent les finalités de l'éducation procèdent, en France du moins, d'une sociologie explicite ou implicite. Les objectifs poursuivis et les cheminements pour les atteindre ont été posés à un moment historique donné et ne peuvent évoluer dans des structures difficiles à mettre en mouvement et dans les mentalités qui leur correspondent. Il faudrait que chaque enseignant, chaque responsable de l'éducation devienne capable de porter sur l'institution scolaire un regard distancié qui lui permette de percevoir le sens de l'éducation scolaire bien au delà du sens que lui affecte l'institution.

Il s'agit donc de sortir de celle-ci, de la regarder de l'extérieur, bref d'aborder l'éducation institutionnalisée avec un regard anthropologique qui mette à distance l'éducation scolaire. Mise à distance dans *le temps* : par quels cheminements historiques, à travers quelles métamorphoses l'institution scolaire est-elle devenue ce qu'elle est aujourd'hui ? Mise à distance dans *l'espace*, espace ethnologique de différents contextes et de différentes cultures, et aussi, bien sûr, espaces sociologique et socio-économique qui servent de référence principale aujourd'hui.

Cette formation générale en anthropologie de l'éducation devrait être entreprise, avant même l'admission dans les instituts ou les cycles de formation. Elle devrait concerner un public beaucoup plus large que celui des futurs enseignants.

b) Formation générale concernant le développement psychologique de l'être humain : la connaissance de l'enfant et de son développement n'entrent pas dans les préoccupations premières des programmes de formation des futurs enseignants. Dans l'IUFM où j'enseignais, la psychologie de l'enfant est dispensée à titre optionnel. Il est évident que les enseignants – et pas seulement les enseignants du primaire – devraient avoir une formation solide en psychologie du développement, ou, plus largement en psychologie de l'éducation, terme qui n'existe pas officiellement en France dans les qualifications de la psychologie.

Le besoin d'une telle psychologie commence toutefois à émerger : *Psychologie de l'Éducation* (Foulin & Mouchard, 1998) est le titre du petit ouvrage cité, à l'attention des étudiants et stagiaires des IUFM, préfacé par Fayol (1998). Mais cet ouvrage traite uniquement de psychologie cognitive. La connaissance de celle-ci est indispensable, bien sûr. Mais cette perspective est réductionniste : la psychologie de l'éducation doit aussi comprendre le développement socio-affectif, les relations entre pairs, les relations adulte-enfant, la psychologie des groupes... en définitive la psychologie concernant toutes les dimensions et situations qui intéressent l'éducation scolaire.

Comme pour l'anthropologie, la partie théorique concernant la psychologie de l'éducation devrait constituer un pré-requis à la formation au métier d'enseignant.

Une perspective de formation personnelle

a) Immersion, en début d'apprentissage professionnel, pendant une année scolaire, dans un contexte pluriculturel, étranger au pays d'origine. Il s'agit de vivre et d'observer les pratiques éducatives instituées, dans un contexte culturel différent de celui que le futur enseignant a connu jusque-là, avec une immersion et une implication dans ce nouveau contexte. Il s'agit en somme de mettre en œuvre, sur le terrain, certains aspects de la formation générale anthropologique préalablement intégrée. J'emprunte à Fernand Ouellet l'idée que le futur enseignant ou l'enseignant en situation de « séjour culturel », devrait être confronté à un problème d'éducation ou de dysfonctionnement éducatif dans le pays concerné, afin de l'observer, de l'analyser et de proposer des changements susceptibles de dépasser ou d'améliorer la situation problématique. Le compte-rendu de cette petite « recherche-action » ou de cette amorce d'« approche ethnographique » pourrait constituer l'essentiel de l'évaluation de ce séjour culturel que j'hésite à appeler « stage » en raison des normes rigides qui accompagnent habituellement ce type de pratique.

Je verrai même, dans ce séjour, un moyen de redonner un sens au « mémoire professionnel » qui « couronne » la formation sur le terrain. Une bonne partie des mémoires professionnels est, à l'heure actuelle, un exercice de pure forme qui consiste, d'une année sur l'autre, à reproduire les mêmes thèmes. Le compte-rendu d'une expérience personnelle dans une situation nouvelle, hors d'un contexte institutionnel pétrifiant, nous en dirait beaucoup plus sur les capacités d'implication et de souplesse d'adaptation de l'enseignant ou du futur enseignant et contribuerait à développer ces capacités aujourd'hui essentielles.

b) Formation personnelle de l'enseignant ou du futur enseignant à partir de son implication professionnelle. Quelle conscience chaque enseignant a-t-il des rapports authentiques qu'il entretient avec les normes et les valeurs de l'institution scolaire, avec les élèves, avec les collègues, avec la hiérarchie ? Ces rapports ne sont que très rarement explicites ; ils se manifestent parfois – rarement – sous forme de bien-être ; le plus souvent sous forme de malaise latent, d'anxiété... de critiques projectives ; ou pire, de culpabilité, on se perçoit comme un « moins que rien », on « déprime »...

L'implication dans un contexte culturel nouveau entraîne inévitablement un questionnement sur soi, une prise de conscience de certaines dimensions de son propre fonctionnement psychologique. Ce changement de contexte pourrait être l'amorce de ce travail sur soi, devenu à mon avis indispensable, une version moderne du « connais-toi toi-même » qu'un estimé philosophe préconisait, il y a quelque deux douzaines de siècles. Sur les modalités de cette exploration de soi, des procédures seraient à mettre en place ; c'est sans doute à partir du travail en groupe que peut se dynamiser une structuration psycho-culturelle de la personne.

C'est dans la mesure où chaque enseignant est capable de réaliser l'articulation de sa propre subjectivité et de l'institution scolaire qu'il peut autoriser ses élèves à réussir cette articulation.

Une vision autre des relations éducation-culture

J'ai envisagé ici la culture dans un sens général, comme l'ensemble des rapports dynamiques que nous entretenons avec le monde, avec les autres, avec nous mêmes. Il est donc impossible de parler d'éducation scolaire en dehors de la culture. Ceci, des chercheurs éminents comme notre regretté collègue Carmel Camilleri (1994 ; Camilleri & Vinsonneau, 1996) et, dans un tout autre contexte, le psychologue du développement du langage, Jerome Bruner (1996), l'ont pressenti qui préconisent l'avènement d'une « psychologie culturelle » étudiant les processus de construction de la

personne dans les interrelations du sujet et des contextes culturels. Toute psychologie du développement ou de l'éducation est donc culturelle. Elle est aussi, d'un certain point de vue, « interculturelle », si nous considérons que les réseaux de significations de toute culture, notamment dans le secteur post-industriel, apparaissent comme hétérogènes, parfois contradictoires.

Ce que nous proposons, c'est que les institutions scolaires fassent une place à chaque individu en tant que sujet ; parviennent à laisser exister une parole authentique ; autorisent, dans la mesure du possible, les êtres humains à prendre en charge leur destin personnel. Cette vision met en cause le caractère sacralisé des institutions existantes et nous pouvons comprendre les réactions négatives que nous essayons lorsque nous préconisons l'existence d'institutions scolaires qui – paradoxalement – fassent une place au sujet. *L'existence de l'être humain en tant que sujet n'est pas totalement incompatible avec l'éducation scolaire.*

Quel est le statut de mon texte ? Il n'est pas une étude empirique et il ne peut être considéré comme « scientifique ». Je m'inscrirais volontiers dans la perspective de Bernard Charlot (1998) pour qui « les sciences de l'éducation étudient la question de l'homme du triple point de vue de son humanisation (le devenir être humain), de sa socialisation (le devenir membre d'une cité, et même de plusieurs), de sa personnalisation (le devenir être singulier) » (p. 165). Ce que j'essaie de montrer ici, c'est que l'éducation scolaire actuelle valorise une forme particulière de socialisation, au détriment d'autres formes qui autoriseraient un « devenir humain » plus « humain ». Et ceci à partir d'une réflexion critique partant « de l'intérieur » de la formation et prenant appui à la fois sur des éléments personnels, des faits institutionnels, des pratiques de formation, des schémas théoriques... Démarche de détour qui s'apparente à ce que certains scientifiques contemporains appellent une « épistémologie performative » selon le terme proposé par Sinaceur : « Distinguer comprendre, expliquer, préciser peut déboucher sur un renouvellement ou une extension de l'agir ; l'instrument d'analyse ou de critique se transforme en instrument de recherche » (Sinaceur, 1991, citée par Martin, 1998, p. 56). Épistémologie performative, aujourd'hui marginale, mais qui pourrait bien renouveler certaines perspectives de recherche en Sciences de l'Éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : éd. de Minuit.
- Bléger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaës & D. Anzieu, (Éd.), *Crise rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod, Inconscient et Culture.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camilleri, C. (1994). La psychologie du culturel à l'interculturel. *Bulletin de Psychologie*, 48 (419), 236-242.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture, concepts et méthodes*. Paris : Colin.
- Charlot, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.) *Raisons éducatives ; Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : PUM.
- Clanet, C. (Éd.). (1996). *Recherche(s) et formation des enseignants. Actes du colloque. Les cahiers du CeRF, n°4, 2 T., 1070 p.* Toulouse : IUFM.
- Claparède, E. (1956, 5^e éd.). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Cousinet, R. (1949). *Une méthode de travail libre par groupe*. Paris : éd. du Cerf.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation de l'enseignement*. Bruxelles : Lamertin.
- Desalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Paris : Hatier/L'Harmattan.
- Desjours, Ch. (2000). Le masculin entre sexualité et société. In D. Welzer-Lang, (Éd.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin* (pp. 263-289). Toulouse : PUM.
- Dewey, J. (1947). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Durkheim, E. (1992). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan.
- Fayol, M. (1998). Introduction à l'ouvrage de : Foulin, J. N. & Mouchon, S. *Psychologie de l'éducation* (pp. 3-10). Paris : Nathan Université.
- Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*, 4^e éd. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Gauthier-Villars.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*. Paris : Gauthier-Villars.

- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éd. de Minuit.
- Martin, F. (1998). *Complexité du développement psychologique de l'enfant à travers une étude du langage et du dessin du bonhomme : essai d'épistémologie performative*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mercier, P. (1968). Anthropologie sociale et culturelle. In J. Poirier (Éd.) *Ethnologie générale* (pp. 881-1036). Paris : Gallimard, Encyclopédie de La Pléiade.
- Vasquez, A. & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Quelle formation interculturelle en éducation ?

Fernand Ouellet
Université de Sherbrooke

La question de la diversité culturelle et religieuse est devenue en cette fin de millénaire un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde. C'est maintenant une thématique omniprésente dans la plupart des disciplines du champ des sciences humaines et sociales où les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décades. Ces développements ont bien sûr eu un impact sur l'éducation où l'on a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse ainsi qu'à lutter contre la discrimination et le racisme : l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation au développement, l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), l'éducation à la paix, l'éducation bilingue, l'éducation à la démocratie, l'éducation à la citoyenneté.

La formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale. Mais leur conception du contenu et des orientations de cette formation dépend du mouvement auquel ils se rattachent et de la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient au sein de ce mouvement. Si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle¹, on observe

1. J'utiliserai ce terme plus courant en français pour ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme « éducation multiculturelle ». Ces deux termes m'apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre et il faut toujours les définir pour savoir ce dont on parle.

déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé identifie sept courants d'idées différents qui seraient sous-jacents à ces initiatives de prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation :

- **Courant compensatoire.** Assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques.
- **Courant de la connaissance des cultures.** Développer des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts.
- **Courant de l'hétérocentrisme.** Reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes de la suprématie des Blancs ; transformer le curriculum pour que l'éducation véhicule une connaissance du monde plus juste et plus vraie que celle élaborée dans la foulée de la suprématie de l'homme blanc occidental.
- **Courant isolationniste.** Valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées.
- **Courant antiraciste.** Favoriser l'éducation à la critique de la discrimination dans les institutions et la société.
- **Courant de l'éducation civique.** Promouvoir une éducation pratique aux droits humains et aux valeurs démocratiques.
- **Courant de la coopération.** Promouvoir la coopération en éducation dans les groupes scolaires hétérogènes, centrée sur l'égalisation des statuts (Pagé, 1993, p. 11-12).

L'étude analyse différentes publications qui se situent dans l'un ou l'autre de ces courants d'idées et s'interroge sur leur pertinence en fonction des trois objectifs qu'une éducation devrait poursuivre concurremment pour faire face adéquatement aux défis du pluralisme ethnoculturel :

- 1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ;
- 2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ;
- 3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (p. 101).

Selon Pagé, pour atteindre ces trois objectifs, l'école devrait favoriser les initiatives qui s'inspirent de ces différents courants. Seul le courant isolationniste n'a pas de place dans l'éducation interculturelle telle qu'il la conçoit. Il formule également de fortes réserves par rapport au courant de la

connaissance des cultures. Toutefois, ce courant est souvent celui vers lequel les enseignants et les enseignantes se tournent spontanément. Plusieurs des initiatives prises par les écoles pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel mettent indûment l'accent sur la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels, ce qui a pour effet de provoquer des effets indésirables qui vont à l'encontre des intentions généreuses des éducateurs et des éducatrices qui en font la promotion. J'ai présenté ailleurs (Ouellet, 1992) une analyse de ces *effets pervers* qui ont été signalés par plusieurs chercheurs : l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » ; le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre ; l'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires ; la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités ; la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée ; la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante pour fournir le mode d'emploi de la vie ; la fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes.

La simple énumération de ces effets pervers et celle des différents courants d'idées qui se disputent le champ de l'éducation interculturelle suffit, je crois, à montrer qu'il s'agit d'un champ d'intervention complexe dans lequel il serait hasardeux de s'aventurer sans préparation. La capacité d'intervenir efficacement dans ce domaine suppose une analyse systématique des divers courants d'idées qui s'affrontent et des effets pervers que certains d'entre eux sont susceptibles d'engendrer.

Les développements récents de la réflexion théorique sur « l'éducation interculturelle » (Gagnon, McAndrew & Pagé, 1996) tendent à articuler étroitement celle-ci avec l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit en effet de deux champs éducatifs complémentaires et il importe d'éviter les oppositions stériles comme celles qui ont opposé pendant longtemps l'éducation anti-raciste et l'éducation interculturelle. Une initiative éducative s'inscrit dans le champ de l'éducation interculturelle lorsqu'elle poursuit *concurrentement* trois préoccupations :

- l'ouverture à la diversité ;
- l'égalité des chances et l'équité ;
- la cohésion sociale.

On peut rattacher les deux premières préoccupations au champ de l'éducation interculturelle et la dernière à celui de l'éducation à la citoyenneté. Il existe des divergences d'opinion très profondes entre les citoyens et les citoyennes sur l'importance relative qu'il faut accorder à chacune de ces

préoccupations. Une poursuite trop exclusive de la première serait certainement de nature à soulever des résistances chez ceux et celles pour qui la seconde ou la troisième est fondamentale. Les promoteurs de l'ouverture du système d'éducation au pluralisme doivent donc satisfaire aux préoccupations légitimes des partisans de la cohésion sociale et aux partisans de l'égalité². Pour éviter les effets pervers décrits plus haut, toute initiative visant à faire face aux défis du pluralisme en éducation doit accorder une place importante à l'égalité et à l'équité. Le principal défi pour les éducateurs et les éducatrices est de maintenir un équilibre entre ces trois préoccupations.

Pour donner à ces principes un caractère plus concret, il peut être utile de décrire les caractéristiques d'une école qui poursuivrait systématiquement ces trois préoccupations³ :

- elle accorde une priorité très haute aux moyens qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves ;
- elle procède à une autocritique constante des fonctionnements qui conduisent certaines catégories d'élèves à l'échec ou à des orientations moins valorisées ;
- elle accorde une place significative à diverses traditions culturelles et religieuses dans tous les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes et dans la décoration de l'école ;
- elle reflète la diversité culturelle et religieuse de la société dans son corps professoral et dans son personnel ;
- elle se gère d'une manière démocratique et favorise la participation des élèves à la gestion de l'école et de la classe ;
- elle encourage l'utilisation des stratégies de la coopération dans les apprentissages scolaires, en particulier celles qui mettent l'accent sur les apprentissages conceptuels complexes et de haut niveau et sur l'atténuation des effets des inégalités de statuts sur la participation égalitaire aux tâches effectuées en coopération⁴ ;

2. Il me paraît y avoir une certaine sagesse dans la stratégie suggérée par Kautz (1995) aux libéraux (partisans de la liberté). Selon lui, ceux-ci devraient faire des alliances avec les républicains (partisans de la vertu patriotique) et avec les démocrates (partisans de l'égalité). Les partisans de la vertu et les partisans de l'égalité étant beaucoup plus nombreux que les partisans de la liberté, les libéraux sont voués à l'échec s'il veulent convaincre tous les citoyens d'adhérer à leurs valeurs. En effet, ils apparaîtront toujours comme une menace aux partisans de la vertu et à ceux de l'égalité. Tout ce qu'ils peuvent espérer d'eux c'est qu'ils les laissent tranquilles, qu'ils les « tolèrent ».

3. J'emprunte plusieurs de ces caractéristiques de l'excellent ouvrage de Mal Leicester (1989).

4. Sur cette forme originale d'apprentissage en coopération et sa pertinence pour l'éducation interculturelle, voir Cohen, 1994 ; Ouellet, 1995 ; Pagé ; 1995 ; Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1995, 1996.

- elle se donne une politique de lutte contre la discrimination et le racisme élaborée conjointement par la direction et tous les membres du personnel ;
- elle favorise la collaboration avec les parents et prend des mesures pour que la communication avec les parents des minorités et des parents récemment arrivés soit efficace ;
- elle définit des critères acceptés par tous les membres du corps professoral et du personnel pour évaluer régulièrement sa performance par rapport à chacune de ces caractéristiques.

Je voudrais esquisser ici ma vision de la formation dont les enseignants et les enseignantes ont besoin pour enseigner efficacement dans ce type d'écoles. Je fournirai tout d'abord quelques indications sur trois types de stratégies de formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices qui ont fait récemment l'objet de publications importantes. Je présenterai ensuite les grandes lignes du modèle de formation que j'ai développé dans le cadre des programmes de formation universitaire avancée dont j'ai la responsabilité.

Trois approches constituent selon moi des sources d'inspiration pour toute initiative dans ce domaine : la « critique radicale », l'apprentissage en coopération et l'échange scolaire. L'approche de la « critique radicale » est importante parce qu'elle met l'accent sur la justice et l'équité sociale et sur les facteurs structurels qui contribuent à maintenir la situation d'oppression de certains groupes dans la société. Cette préoccupation est essentielle à toute formation interculturelle et il importe d'autant plus de la rappeler qu'elle risque d'être mise en veilleuse par l'accent mis sur la cohésion sociale dans le discours sur la citoyenneté qui domine actuellement. L'apprentissage en coopération selon les perspectives d'Élizabeth Cohen est un second champ de recherche et d'expérimentation pédagogique qui mérite une attention spéciale parce qu'on y retrouve des moyens efficaces pour gérer l'hétérogénéité de la classe et pour concilier les préoccupations d'ouverture à la diversité, d'équité et de cohésion sociale. Pour ce qui est des différentes formules d'échange scolaire, elles fournissent un terrain très riche pour des projets pédagogiques faisant appel à l'apprentissage en coopération et elles constituent une voie privilégiée d'ouverture de l'école sur le monde.

L'APPROCHE « CRITIQUE RADICALE »

Le courant du « multiculturalisme civique » et celui du « multiculturalisme critique » se disputent l'allégeance des chercheurs et des formateurs depuis une dizaine d'années. Christine Sleeter s'inscrit dans le second courant. Elle définit l'éducation multiculturelle comme une forme de résistance à l'oppression qui cherche à définir des pratiques éducatives pour lutter contre l'oppression de divers groupes sociaux dans la société américaine. L'éducation multiculturelle a été historiquement liée au mouvement des droits civiques des Noirs américains dans les années soixante, mais, avec la montée de la droite pendant les années quatre-vingt, elle a été mise en veilleuse. Sleeter croit qu'il faut la réaffirmer avec force.

Cette conception critique et émancipatrice de l'éducation interculturelle était sous-jacente à un programme de formation interculturelle qu'elle a mis sur pied en 1987 et qui s'est déroulé sur une période de deux ans. Un groupe de trente enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire dans deux districts scolaires du mid-ouest américain étaient inscrits à ce programme. Celui-ci comportait dix journées de sessions intensives pour lesquelles les enseignants et les enseignantes avaient obtenu une libération de leur tâche d'enseignement. Ce programme a fait l'objet d'une évaluation systématique et Sleeter (1992) a publié un ouvrage qui présente un compte rendu détaillé d'une étude ethnographique permettant de vérifier si la formation a modifié les façons de voir des enseignants et des enseignantes et leur façon d'enseigner. Cette évaluation s'appuie sur des données recueillies par des entrevues et des observations effectuées pendant les sessions de formation et dans les classes. C'est ainsi une des rares études qui permet d'évaluer l'impact d'un programme de formation interculturelle en se basant non seulement sur ce qu'en disent les participants, mais sur ce qu'ils en font dans leur pratique pédagogique.

Voici comment Christine Sleeter définit les conditions d'un bon programme de formation en éducation :

- Il se déroule dans l'école et s'inscrit dans les projets de l'école.
- Les enseignants et les enseignantes participent à la planification, à l'organisation et à la réalisation des activités de formation.
- L'accent est mis sur l'auto-formation et sur la diversité des formes de perfectionnement.
- Les enseignants jouent un rôle actif dans la sélection des objectifs et des activités de perfectionnement.
- L'accent est mis sur la démonstration, l'expérimentation supervisée et la rétroaction. La formation est concrète et se poursuit sur une longue période.

- Le support et l'assistance sont disponibles sur demande.
- Les écoles ont des normes qui supportent la collégialité et l'expérimentation.
- Les administrateurs travaillent avec les enseignants et les enseignantes à clarifier les objectifs et les attentes et les supportent activement dans leurs efforts pour changer leurs pratiques.
- Les efforts doivent être concentrés sur les changements du curriculum et des façons d'enseigner et de gérer la classe pour aider l'élève à apprendre.
- Il doit y avoir un suivi qui se poursuit pendant assez longtemps pour que les nouveaux comportements soient intégrés dans la pratique courante (Sleeter, 1992, p. 36-37).

Rares sont, selon elle, les programmes de perfectionnement qui réunissent toutes ces caractéristiques. Le projet qu'elle a évalué possédait quelques-unes de ces caractéristiques : les enseignants et les enseignantes ont pu participer à la définition des objectifs et au choix des activités de formation, la formation s'est déroulée sur une plus longue période et a été plus systématique que la plupart des programmes de ce genre et plusieurs sessions ont porté sur des activités pratiques. Mais il ne se déroulait pas dans une école, il n'avait pas un support actif de l'administration et ne comportait pas de supervision et de rétroaction en classe (Sleeter, 1992, p. 200-201).

Toutefois, ces caractéristiques ne suffisent pas pour définir les objectifs poursuivis par Sleeter et son équipe. Selon elle, les programmes de formation en éducation multiculturelle ne visent généralement qu'à la croissance personnelle des enseignants et des enseignantes et au développement de nouvelles habiletés, mais ils négligent tout ce qui a trait à la mise en œuvre d'une « politique plus large ». Pour elle, la finalité ultime de l'éducation multiculturelle est de « changer les écoles comme institutions pour qu'elles servent les intérêts des enfants des groupes opprimés » (p. 37). Un programme de formation en éducation multiculturelle doit donc viser non seulement à changer les attitudes et les comportements des enseignants et des enseignantes, mais à changer le fonctionnement même de l'institution scolaire.

Parmi les éléments ou les processus qui doivent être changés, il faut inclure le curriculum, les formes d'orientation (*tracking*) et de regroupement qui produisent de la ségrégation à l'intérieur des écoles, les pratiques d'évaluation qui « prouvent » l'infériorité des élèves des classes inférieures et des minorités, les stratégies d'enseignement, les relations entre les élèves et les communautés qu'elles servent, les politiques linguistiques et les programmes d'apprentissage des langues étrangères, ainsi que le sexe et le genre du personnel de l'école (p. 39).

C'est cette « politique sociale plus large », dont l'impact sur le fonctionnement des écoles serait considérable si elle était mise en application, qui sert à Sleeter de point de référence pour évaluer l'impact du programme de formation. Elle constate que le programme n'a réussi à modifier ni la façon dont les enseignants et les enseignantes abordent les questions de diversité et d'inégalité, ni à rendre la majorité d'entre eux plus conscients du rôle de l'école, comme institution, dans le maintien de ces inégalités. Ils continuent d'appliquer une grille de lecture conservatrice ou libérale et ils résistent à la grille du structuralisme radical qui voit dans les inégalités le résultat de la compétition entre groupes plutôt qu'entre individus.

Sleeter propose en conclusion quelques pistes pour que les programmes de formation produisent des changements plus significatifs : c'est l'école, plutôt que les enseignants et les enseignantes, qui devrait être le centre du changement ; il faudrait travailler à améliorer la qualité des relations entre les enfants, les parents, les enseignants et les administrateurs et cesser de traiter les enseignants comme de simples exécutants dans une école dont le fonctionnement est de plus en plus bureaucratisé ; il faudrait travailler à rendre les enseignants plus conscients de l'oppression et de leur position sociale dans un système qui génère et maintient l'oppression. Il faudrait faire une place aux rêves et aux formes de civilisation des peuples autochtones et des peuples africains ; enfin, il faudrait connecter davantage l'éducation multiculturelle aux mouvements sociaux d'émancipation des groupes opprimés et former les enseignants pour qu'ils deviennent des activistes engagés dans ces mouvements⁵.

Tous ceux et celles qui s'intéressent au perfectionnement des éducateurs et des éducatrices pour qu'ils soient mieux en mesure de bâtir une école ouverte à la diversité et mobilisée contre les inégalités, trouveront dans les travaux de Sleeter et des nombreux auteurs, surtout américains, qui se rattachent au courant de « l'éducation multiculturelle critique » beaucoup d'éléments très stimulants pour la réflexion et pour l'action. En

5. Pour une expérience très intéressante d'une stratégie pédagogique utilisée avec succès par Sleeter afin d'amener des futurs maîtres originaires de la classe moyenne à se solidariser avec les perspectives des groupes opprimés, voir Sleeter, 1995, 1996. Les étudiants devaient rédiger un essai sur le « pourquoi » d'une situation concernant la race, la classe sociale et/ou le genre qu'ils ne comprenaient vraiment pas. Cet essai devait distinguer entre le point de vue « dominant » et le point de vue « minoritaire » sur la nature de la société et sur la nature des groupes opprimés. Leur analyse de l'oppression devait distinguer les niveaux individuel, institutionnel et symbolique. Avant de s'engager dans un travail de terrain dans des organisations communautaires urbaines sur la question qu'ils avaient choisie, les étudiants devaient analyser l'autobiographie d'une femme blanche de la classe moyenne qui découvre l'impact de la discrimination raciale sur les Noirs américains dans les années 1960. Pendant tout le projet, les étudiants devaient travailler en collaboration et confronter leurs perceptions et leurs interprétations.

particulier, ces travaux les rendront plus conscients de la nécessité de trouver des moyens pour amener les enseignants et les enseignantes à remettre en question leurs approches pédagogiques et le fonctionnement de l'école et d'être à l'écoute des parents et des élèves des groupes qui occupent une position inférieure dans la hiérarchie sociale.

L'étude de Sleeter a montré qu'un des principaux changements induits par le programme de formation qu'elle a mis sur pied a été de susciter chez les participants et les participantes un plus grand intérêt pour l'apprentissage en coopération qui leur fournit des moyens de surmonter le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent souvent devant l'hétérogénéité grandissante de leur classe et le manque de motivation d'une bonne partie de leurs élèves. Elle constate que plusieurs enseignants et enseignantes ont investi beaucoup d'énergie dans l'utilisation des stratégies de l'apprentissage en coopération suite au programme de formation, mais elle minimise la portée de ce changement, n'y voyant qu'une addition d'une nouvelle stratégie d'enseignement sans que les aspects structurels du fonctionnement de l'école qui contribuent à créer les inégalités ne soient remis en question :

La plupart des enseignants et des enseignantes n'ont pas fait le lien entre l'éducation multiculturelle et un mouvement social collectif visant à redistribuer les ressources entre les groupes. L'éducation interculturelle devint pour eux un outil pour s'attaquer aux problèmes qu'ils voyaient dans leurs classes : les tensions entre des groupes d'étudiants, l'ennui et l'échec (p. 178).

Selon Sleeter, cette constatation n'est pas un indice du succès du programme de formation qu'elle a évalué parce qu'elle ne reflète pas une prise de conscience de la situation des groupes opprimés et une volonté de lutter contre l'oppression. Elle ne semble pas connaître l'instruction complexe, la forme d'apprentissage en coopération développée à l'Université de Stanford par Elizabeth Cohen (1994). L'instruction complexe fournit pourtant aux éducateurs des outils très efficaces pour atteindre les objectifs d'équité sociale qui sont centraux dans la perspective de Sleeter et cette approche apparaît moins susceptible de provoquer des résistances que le courant radical.

L'APPRENTISSAGE EN COOPÉRATION ET L'ÉGALISATION DES STATUTS

Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'accent mis sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen (1994) le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. L'originalité principale de cette approche est

qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens d'aider ces élèves.

En mettant tout à la fois l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail, sur les apprentissages de haut niveau et sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels – avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement –, l'approche de Cohen apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, couleur de la peau, genre, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continus.

D'autre part, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et les enseignantes et pour les élèves, et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire (Charlot, Bantier & Rochex, 1992), cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995a). Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à une groupe culturel particulier.

Cette approche a connu un rayonnement significatif dans plusieurs pays, mais de l'aveu d'un de ses plus ardents promoteurs européens (Batelaan, 1998, p. 33), les initiatives dans ce domaine ont encore une portée limitée et cette forme d'apprentissage en coopération n'est pas encore intégrée dans l'ensemble du curriculum scolaire et son implantation ne fait encore l'objet que de projets ponctuels. Il faudrait selon lui qu'elle soit intégrée dans une politique éducative d'ensemble et qu'elle fasse l'objet d'un effort concerté et systématique de formation et de perfectionnement des enseignants et des enseignantes.

LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCHANGE SCOLAIRE

La pédagogie de l'échange scolaire apparaît à plusieurs éducateurs comme une voie privilégiée pour introduire une perspective interculturelle dans les apprentissages scolaires en évitant les nombreux effets pervers qui guettent toutes les initiatives dans ce domaine. Cette approche peut prendre des formes multiples, mais elles ont toutes en commun l'établissement d'une communication avec des élèves de culture différente, ce qui les oblige à sortir du cadre restreint de la classe ou de l'école. La retombée principale semble être une plus grande implication des élèves et une motivation accrue à apprendre. Cette pédagogie a été au centre de la stratégie élaborée par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse conjointement par la France et l'Allemagne pour tenter de cicatrifier les blessures laissées par les deux guerres mondiales. Cette expérience a donné lieu à des publications importantes sur les dimensions linguistiques et psycho-sociales de la communication interculturelle (Alix & Kodron, 1988 ; Alix, 1995 ; Ladmiral & Lipianski, 1989). Ces travaux ont jeté un éclairage particulièrement intéressant sur les processus de mobilisation identitaire qui interviennent dans les échanges scolaires.

Il faut également signaler ici un ouvrage (Cummins & Sayers, 1995) qui propose d'utiliser le réseau Internet pour établir des réseaux d'apprentissage ouverts sur le monde en utilisant une pédagogie d'« exploration critique en collaboration » (*critical collaborative inquiry*) inspirée par les travaux de Célestin Freinet et de Mario Lodi. Cet ouvrage ouvre des perspectives très intéressantes pour la multiplication des projets d'échanges scolaires entre pays développés et pays pauvres et pour un croisement fécond entre l'approche de l'échange scolaire et celle de l'apprentissage en coopération.

On trouve une autre forme de pédagogie de l'échange scolaire dans le programme d'Intercultura. Cette organisation non gouvernementale italienne a organisé des échanges scolaires qui ont permis à des milliers d'élèves de faire des stages de trois mois à un an dans un pays étranger. Elle a également organisé au cours des vingt dernières années des échanges scolaires impliquant plus de 300 classes du secondaire et des séminaires de formation qui ont rejoint plus de 2000 enseignants et enseignantes du secondaire (Ruffino, 1998). La grille des différences développée par Hofstede (1994) sert de cadre de référence pour analyser et développer les apprentissages interculturels qui se produisent dans le cadre de ces échanges.

LES COMPOSANTES D'UNE FORMATION INTERCULTURELLE

Les trois approches, dont seuls quelques éléments sommaires ont été présentés ici, fournissent des pistes intéressantes pour définir le contenu d'un programme de formation interculturelle, mais elles ne permettent pas de répondre à une question centrale : quelles devraient être les composantes principales d'une formation qui fournirait aux éducateurs et aux éducatrices des orientations claires sur la façon de mettre en œuvre la vision de l'éducation interculturelle présentée plus haut, tout en évitant les effets pervers signalés par les chercheurs ? Je me contenterai de fournir la structure générale du modèle de formation que j'ai présenté ailleurs (Ouellet, 1995b ; 1997, 1999b, sous presse). Ce modèle utilise ce que j'ai appelé une « stratégie du détour » (Ouellet, 1999a) dont il peut être utile de reprendre ici quelques éléments.

Plutôt que de chercher à répondre directement aux attentes des enseignants et des enseignantes, les programmes dont j'ai la responsabilité les entraînent dans un double détour : détour par l'examen critique des grandes thématiques théoriques qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités ; détour par l'exploration « gratuite » de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont choisi ou été forcés d'émigrer à l'étranger. Ce détour peut être complété par l'exploration d'un univers culturel étranger pour les enseignants de la classe moyenne, la culture des milieux ouvriers et des milieux défavorisés. Ce double détour permet d'aborder d'une manière renouvelée les deux autres composantes du programme de formation. Tout d'abord, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'intervention cherchant à apporter une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves : celle-ci se ferait à la lumière des perspectives nouvelles ouvertes par la réflexion théorique et de la sensibilité plus grande aux expériences diverses des personnes issues de groupes culturels minoritaires avec qui ils sont entrés en interaction dans le cadre de l'exploration d'un univers culturel étranger. Ensuite, par le développement de compétences spécifiques à l'éducation interculturelle.

Les fondements théoriques

On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignants et les enseignantes doivent avoir une compréhension minimale, pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel

dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent :

- culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité et la « postmodernité » ; le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser ;
- les obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, hétérophobie, racisme ; l'antiracisme et ses problèmes ;
- égal bénéfice de la loi ; la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation ; les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers ;
- nation, communauté, État ; nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté ; éducation civique, éducation à la démocratie ;
- modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste ; politiques concernant l'immigration et l'intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux.

Il faudrait de longs développements pour que cette énumération n'apparaisse pas seulement comme une liste de lieux communs⁶. Un examen rapide de cette thématique complexe permet néanmoins de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignants et aux enseignantes les éloigne pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l'Université. Il ne s'agit pas de donner des trucs dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s'agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà et de les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir.

Il faut toutefois reconnaître qu'il faut en général un certain temps pour que les enseignants et les enseignantes engagés dans un programme de perfectionnement parviennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les a généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et ils ne se sentent pas familiers avec les concepts et les problématiques de ces disciplines. Mais j'ai pu constater que ceux et celles qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en

6. Je dois renvoyer à mon ouvrage de 1991 pour une tentative d'explicitation de quelques-uns de ces thèmes. Depuis cette date le nombre d'ouvrages qui ont été publiés sur des questions touchant l'un ou l'autre de ces thèmes dépasse la capacité de lecture de la majorité des chercheurs, sans parler de celle des enseignants et des enseignantes engagés dans le feu de l'action.

viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement du rapport d'évaluation du programme par une équipe de chercheurs (Charbonneau, Chiasson & Proulx, 1995, p. 449-450). La stratégie douce mais exigeante du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation. Elle oriente l'imagination et la créativité pédagogique des enseignants et des enseignantes vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

L'exploration d'un univers culturel étranger

Le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. Ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui confrontent aujourd'hui toutes les sociétés. Le détour par l'exploration de la culture de la pauvreté est également d'une grande pertinence dans le contexte d'une économie en voie de mondialisation où l'écart entre les « bons consommateurs » et les « consommateurs imparfaits » (Bauman, 1997) est en train de s'élargir d'une manière inquiétante.

Dans le cadre de cette activité, les enseignants et les enseignantes sont invités à explorer quelques aspects importants du modèle culturel dominant dans un pays qu'ils voudraient visiter un jour et à les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires. Cette recherche doit aboutir à la rédaction d'une courte monographie où ils cherchent à approfondir quelques-uns des points suivants :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines ;
- la famille et l'éducation des enfants ;
- le système d'éducation ;
- les tensions entre tradition et modernité ;
- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans ce domaine ;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'émigrer.

Pour effectuer cette étude, ils doivent consulter des spécialistes capables de les conseiller sur les ouvrages les plus importants pour comprendre la

situation religieuse, culturelle, sociale et politique de ce pays. Ils sont également invités à échanger sur les résultats de leurs recherches avec des immigrants cultivés originaires de ces pays et à discuter avec eux des transformations subies par leur culture suite à sa transplantation dans un nouvel environnement et des difficultés qu'a représenté pour eux l'immigration dans un nouveau pays.

Pour ce qui est de l'exploration de l'univers de la culture populaire et de la culture de la pauvreté, les étudiants et les étudiantes seront engagés dans une recherche-action sur l'environnement socio-affectif des élèves qui proviennent des milieux populaires, sur la culture de leurs parents et sur les conditions dans lesquelles s'opère la communication entre l'école et la famille dans ces milieux. Ils travailleront à l'élaboration d'un projet visant à améliorer la communication entre l'école et la famille en s'inspirant d'initiatives originales réalisées ailleurs.

Le projet d'intervention

Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique théorique dont nous avons identifié les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignants et aux enseignantes des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. L'éventail des stratégies pédagogiques possibles est toutefois limité par les nombreux effets pervers que produisent celles qui sont trop centrées sur les particularismes ethnoculturels et qui s'inscrivent dans une adhésion non critique à une idéologie du pluralisme culturel. Cet ensemble d'effets pervers constitue en quelque sorte un « mur théorique » qui force encore une fois les enseignants et les enseignantes à faire un détour et à aborder les défis du pluralisme ethnoculturel dans le contexte plus large d'un renouvellement de la pédagogie et d'une éducation à la citoyenneté.

Deux champs d'expérimentation pédagogique examinés plus haut paraissent particulièrement féconds pour tous ceux et celles qui veulent faire preuve de créativité pédagogique en tenant compte des risques de dérives que la réflexion théorique a fait apparaître : la pédagogie de l'échange scolaire et l'apprentissage en coopération. Si l'on combine les deux approches, on pourra en arriver progressivement à transformer la pédagogie pour qu'elle reflète les trois préoccupations fondamentales d'une éducation véritablement interculturelle : l'ouverture à la diversité, l'égalité et l'équité, et la cohésion sociale.

Des compétences spécifiques

Les discussions qui précèdent permettent d'identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les éducateurs et les éducatrices désireux de s'inscrire dans le courant de l'éducation interculturelle tel qu'il a été défini ici :

- Les compétences nécessaires pour porter un jugement critique sur les diverses thèses qui s'affrontent sur chacun des 5 axes théoriques mentionnés plus haut.
- Les compétences nécessaires pour recueillir des données ethnographiques sur les élèves, sur leur famille et leur milieu socioculturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école.
- Les compétences en communication interculturelle nécessaires pour la collaboration avec les parents dont la culture et le milieu social est différent.
- Les compétences nécessaires pour gérer les problèmes de statut dans les groupes d'apprentissage en coopération, pour élaborer des tâches complexes faisant appel à des apprentissages conceptuels de haut niveau et pour appliquer le traitement des habiletés multiples.
- Les compétences nécessaires pour gérer les conflits de valeurs et les désaccords moraux par la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables.
- Les compétences nécessaires pour élaborer avec des collègues des critères pour évaluer le caractère démocratique de la gestion, le contenu interculturel des programmes, les procédures d'évaluation et d'orientation, les politiques d'embauche d'enseignants des minorités, la présence de stéréotypes dans le matériel scolaire, le climat interculturel de l'école (calendrier scolaire, affiches).

Ces compétences ne sont pas toutes du même niveau de complexité, mais il apparaît d'emblée qu'il n'est pas possible de les développer toutes dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes. Le développement de ces compétences doit donc relever de la formation continue et faire l'objet d'un programme structuré de formation. Des sessions brèves de sensibilisation ne suffisent pas. Il n'est pas encore possible d'être très catégorique sur les moyens les plus efficaces pour développer chacune de ces compétences. L'étude de la documentation disponible sur plusieurs de ces compétences est certainement un moyen à ne pas négliger. Mais la meilleure façon d'apprendre à maîtriser la plupart d'entre elles est sans doute de s'engager dans un projet d'intervention qui y fait appel, après s'être sérieusement engagé dans le double détour que j'ai décrit plus haut, le détour par la théorie et le détour par l'exploration d'un univers culturel étranger.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alix, C. (1995). Échanges scolaires : exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 185-206). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Alix, C. & Kodron, C. (1988). *Coopérer et se comprendre*. Paris : Office Franco-Allemand pour la Jeunesse.
- Batelaan, P. (1998). Teacher training for intercultural education : a reflection on IAIE's « Cooperative Learning in Intercultural education Project » (CLIP). *European Journal of Intercultural Studies*, 9 Supplement, 21-34.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York : New York University Press.
- Charbonneau, C., Chiasson, N. & Proulx, J. (1995) La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 443-455). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : La Chenelière.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave new schools*. Toronto : OISE Press.
- Évangéliste, C., Sabourin, M. & Sinagra, C. (1995). Une expérience de pédagogie coopérative au primaire. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 161-172). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Évangéliste, C., Sabourin, M. & Sinagra, C. (1996). *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill.
- Gagnon, F., McAndrew, M. & Pagé, M. (Éd.) (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Hofstede, G. (1994). *Cultural differences in teaching and learning*. Mollina : EFIL.
- Kautz, S. (1995). *Liberalism and community*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural education. From theory to practice*. Windsor : NFER-Nelson.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1992). L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers. In D. Renaud (Éd.) *L'interculturel : une question d'identité* (pp. 61-108). Québec : Musée de la civilisation.

- Ouellet, F. (1995a). Apprentissage en coopération et échec scolaire. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 135-160). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ouellet, F. (1995b). Pour développer la compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 419-441). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ouellet, F. (1997). Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique. *Études ethniques au Canada*, 29 (2), 32-57.
- Ouellet, F. (1999a). De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 193-215). Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1999b). Training teachers for intercultural/anti-racist education. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds), *Education, culture and values, Vol. II, Institutional issues : Pupils, schools and teacher education* (pp. 169-180). London : The Falmer Press.
- Ouellet, F. (sous presse). Les enseignants ont-ils besoin d'une formation interculturelle ? Communication présentée au colloque de la Société suisse de recherche en éducation, octobre 1997. À paraître dans la *Revue suisse de recherche en éducation*.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Pagé, M. (1995). Apprendre en coopération en milieu hétérogène. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 103-133). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ruffino, R. (1998). Interculture at school : the Italian experience of Intercultura. *European Journal of Intercultural Studies*, 9 Supplement, 79-88.
- Sleeter, C. E. (1992). *Keeper of the American dream : A study of staff development and multicultural education*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Sleeter, C. E. (1995). Reflections on my use of multicultural and critical pedagogy when students are White. In C. E. Sleeter & P. L. McLaren (Eds), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 415-437). New York : State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York : State University of New York.

Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine

José Marín
Université de Genève

INTRODUCTION

À la fin du XX^e siècle, les peuples autochtones revendiquent leur droit à l'autonomie, et à l'autogestion de leurs territoires ancestraux par le biais de la revalorisation de leurs langues et cultures. Ceci est un mouvement d'une profonde signification, en vertu duquel sont réaffirmées les connaissances, les savoirs et les modes d'apprentissage autochtones. Ce fait devient très important dans plusieurs régions du monde. L'éducation constitue le véhicule par lequel toutes ces demandes sont canalisées avec une approche bilingue et interculturelle en Afrique, en Asie, en Océanie, en Amérique latine et ainsi qu'en Amérique du Nord (Gale, 1995 ; Godenzzi, 1996 ; Lewin, 1995 ; Lipka & Stairs, 1994 ; Pridmore, 1995 ; Rostkowski, 1973 ; Singh, 1995 ; Teasdale, 1994, 1995 ; Teasdale & Little 1995 ; Varese, 1990). Les peuples autochtones tiennent leur nom du fait qu'ils ont été les premiers occupants d'une terre ou d'un territoire donné (Teasdale, 1994). En 1993, les Nations Unies ont déclaré *la décennie des peuples autochtones*.

En Europe, les programmes officiels d'éducation sont confrontés à l'existence de minorités nationales et ethniques, à des populations immigrantes ainsi qu'à des populations itinérantes ; c'est le cas des tziganes, principalement dans les pays de l'Europe de l'Est (Jäggi, 1988 ; Janodet & Ferreira, 1992 ; Liégeois, 1994 ; Thodé-Studer, 1987). Les approches interculturelles dans l'éducation en Europe sont souvent destinées aux seuls étrangers ; il devient pourtant nécessaire d'abandonner la place marginale que cette

approche occupe de façon à assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation (Allemann-Ghionda, 1999 ; Perez, 1998 ; Perregaux, 1994). D'ailleurs, Gasché (1999) affirme que « l'éducation interculturelle doit intéresser tous les pays qui abritent des populations minoritaires à caractéristiques sociales, religieuses, linguistiques et culturelles qui les différencient d'une société, religion, langue ou culture qui prétendent être représentatives de la nation, en tant que mythe unificateur prôné par l'État » (p. 1).

Dans le contexte de l'Amérique latine, la question centrale qui anime ici notre réflexion est de savoir comment imaginer une éducation appropriée aux peuples autochtones, à partir d'une approche interculturelle. *L'éducation appropriée* signifie des programmes planifiés et réalisés conjointement avec les Indiens, en fonction de leurs intérêts et à partir des associations et fédérations indigènes, visant à leur permettre de renforcer de leurs identités et à leur rendre le statut de sujets de leur propre histoire, ce dont ils ont été si longtemps privés.

Actuellement, dans la grande majorité des pays où vivent ces peuples, les institutions scolaires de l'éducation officielle, monolingues et par essence monoculturelles, se trouvent confrontées au défi de savoir comment gérer cette diversité linguistique et culturelle. Nous croyons que l'éducation interculturelle peut devenir le fondement de programmes qui mettent en valeur les langues et les cultures autochtones en les associant aux perspectives de la culture occidentale à travers l'échange. Dans certains cas, le respect des langues et cultures a déjà été pris en compte par une politique éducative qui facilite l'intégration démocratique des minorités ethniques dans les sociétés multiculturelles. L'éducation a un rôle très important en ce qui concerne la défense des droits des peuples autochtones et la politique de leur développement économique, social et culturel.

La première partie de notre article est consacrée à une brève introduction théorique concernant les peuples autochtones et leur dimension culturelle et historique dans le contexte latino-américain. Nous aborderons, en deuxième partie, l'étude des programmes d'éducation bilingue et interculturelle conçus à partir des années 80 dans différents pays de l'Amérique latine. Comme on ne peut pas parler d'approche interculturelle sans faire référence à la dimension politique sous-jacente aux programmes éducatifs officiels imposés par les États-Nations, nous les envisagerons en rapport à la diversité culturelle et linguistique brimée et au rôle de l'école associée à cette politique d'assimilation des minorités ethniques.

DIMENSION HISTORIQUE DU CONTEXTE INTERCULTUREL

Nous sommes le produit de différents métissages survenus au cours de l'histoire des civilisations (Laplantine & Nouss, 1997). Ce processus s'est développé dans le cadre d'une énorme diversité écologique de laquelle est issue la diversité culturelle malgré l'appartenance de l'homme à une seule espèce biologique (Langaney, Van Blijenburgh & Sánchez-Mazas, 1992). Dans cette perspective, toute prétention de pureté biologique est *insensée*, chacun de nous possédant une histoire génétique unique. L'histoire des sociétés humaines est associée à l'histoire des migrations, aux contacts culturels source de multiples influences. Ces rencontres ont été de caractères divers : soit refus et confrontations, soit échanges pacifiques et apprentissages mutuels. Les cultures se sont construites et modifiées dans des contextes dynamiques. Autant les collectivités que les individus, en tant que participants aux interactions de leur histoire, soumis à ses influences et à ses conditionnements multiples, ont façonné leurs identités de façon multiple.

Actuellement le processus de mondialisation de l'économie ainsi que la révolution technologique des communications et de l'information multiplient les contacts entre les peuples dans plusieurs domaines. Cependant, bien que l'ordre néo-libéral facilite le libre trafic des marchandises, il impose des barrières au libre transit des personnes : la planète devient un « village » aux multiples clivages à l'échelle mondiale (Chomsky & Die-trich, 1998 ; Forrester, 1996 ; Hallak, 1998 ; Hobsbawm, 1999 ; Oman, 1996 ; Ramonet, 1997). Au-delà des intérêts géopolitiques des groupes hégémoniques, nous vivons tous – six milliards d'êtres humains – sous le même ciel et dans la même « maison ». La question : comment faire pour vivre ensemble ? Comment faire pour nous respecter et profiter mutuellement de nos diversités ? C'est là la dimension interculturelle de l'histoire humaine contemporaine (Demorgon, 1998 ; Demorgon & Lipianski, 1999).

Le mode même du développement des sociétés contemporaines devient interculturel dans des contextes bien différents : décolonisations, guerres, génocides, crises économiques, migrations, formation de blocs régionaux, construction européenne, mondialisation, mutations et clivages socio-économico-culturels, chômage et exclusion. Ces contextes associent le tragique à la complexité où s'articule le local et le mondial avec la perte des certitudes passées (Hess, 1998).

L'APPROCHE INTERCULTURELLE ENTRE IDENTITÉ ET ALTÉRITÉ

L'espace interculturel engage à une réflexion de base en vue d'imaginer une pédagogie appropriée aux sociétés multiculturelles. La communication se construit alors sur la base du respect de la diversité et permet de développer une perception du monde en tant que lieu historique dont l'exploration nous est donnée en partage. Le fait de reconnaître et de respecter l'existence de l'altérité nous oblige à réfléchir aux questions afférentes à la qualité de ces rapports. Cette réflexion touche à la société, à ses clivages et à l'école en tant qu'institution intermédiaire entre l'État et la société – en tant que médiatrice de la diversité culturelle et linguistique.

Chaque culture construit sa propre vision du monde et peut prétendre à la considérer comme universelle dans une perspective ethnocentrique. « Cette mise au centre de sa propre culture est basée sur une observation des anthropologues : les cultures sont autocentrées ; chacune procède d'un modèle de départ par rapport auquel ses représentations et ses valeurs sont justifiées », comme l'affirmait Camilleri (1993, p. 35).

L'implication sociale de notre vie quotidienne et l'interaction des uns avec les autres, mettent en question nos identités. Cette mise en question engendre une insécurité qui empêche une dynamique interculturelle. On peut donc imaginer la difficulté qu'il y a pour que *la décentration indispensable* rencontre une réflexion interculturelle tenant compte de la complexité de la réalité et des exigences éthiques qui accompagnent la réflexion. On ne peut pas se restreindre à la lutte contre les préjugés, l'intolérance, l'ethnocentrisme, le nationalisme et le racisme. On ne peut pas non plus se contenter de la seule approche descriptive et comparative sans se « compromettre » dans la recherche des mécanismes qui président au respect de la pluralité de nos sociétés : le sentiment de sécurité mutuelle en est sans doute le point de départ.

Les approches interculturelles sont applicables dans plusieurs domaines à partir de l'histoire de la rencontre de l'identité et de l'altérité – du dialogue *entre soi-même et les autres*, dans une perspective qui permette la reconnaissance de ce qui est commun à tous. Cette approche permet d'imaginer l'existence d'autres formes de perception des connaissances et d'interprétation de la réalité. La démarche interdisciplinaire utilisée par l'approche interculturelle permet la rencontre des multiples visages de la société et de leur complémentarité, en vue d'une intégration participative.

Actuellement, certaines conceptions sont véhiculées par l'ethnocentrisme colonial sous forme de « vérités » : l'existence des races, la hiérarchisation biologique et culturelle par exemple. Or, tous les êtres humains appartiennent à la même espèce *alors que chacun est différent de l'autre*.

Cette diversité n'est pas un défaut, mais un trait déterminant qui préserve l'espèce humaine entière. Le décalage socio-économique entre les individus et les peuples ne se justifie ni biologiquement, ni culturellement (Marin, 1994a).

LE CONCEPT DE CULTURE

Le concept de culture permet une meilleure compréhension de la nature humaine. L'individu est le produit de l'interaction entre son héritage naturel avec le milieu culturel dans lequel il a été socialisé. Il est issu d'un vaste processus d'accumulation de connaissances, selon les différences des chances et des expériences qui font l'histoire de sa vie. Chacun de nous devient le fruit des contextes culturels dans lesquels il est capable de se reconnaître et sur lequel il construit son identité – contextes riches et dynamiques, à partir desquels il essaye de s'adapter constamment.

Si la culture peut constituer une ressource très précieuse pour notre émancipation, elle peut aussi être un obstacle insurmontable – une sorte de *camisole de force* – selon l'utilisation que nous en faisons. La culture peut devenir la négation de l'individu. Si nos cultures sont des portes ouvertes au développement humain, en même temps elles peuvent constituer des pièges. L'ethnocentrisme sur lequel chaque culture essaye de s'appuyer est une affirmation identitaire exacerbée qui produit des effets pervers et justifie des inégalités de toutes sortes dans les rapports des uns avec les autres.

La culture se traduit sous forme de traditions et de comportements qui s'expriment par des systèmes de symboles, des codes, des valeurs, des techniques. Tout ce processus fonde les identités. C'est dans ce « contexte de départ » que les individus peuvent « négocier » constamment les influences, les apprentissages, le partage ou l'imposition d'autres contraintes culturelles avec leur propre histoire quotidienne. C'est ici que se nouent les liens entre l'individu et sa culture d'origine confrontée à des interactions qui dépassent largement tout déterminisme culturel. Nous parlons de la culture au pluriel au-delà de toute classification hiérarchique. Chaque peuple se pose des questions sur *le sens* de la vie, de la mort, de la santé, de ses rapports avec la nature et de la transmission de ses connaissances dans ces différents domaines ; il se pose aussi la question du « comment » les transmettre.

Un monde en mutation

Alors qu'actuellement la mondialisation de l'économie contrôle aussi le domaine de l'information et des communications, nous vivons les contraintes

d'une *culture de masse*. Ce processus se traduit par l'affaiblissement économique et politique des États-Nations ; parallèlement il permet l'émergence d'un réveil des identités culturelles en tant qu'expression d'une résistance à cette hégémonie et favorise, entre autre, la création de programmes éducatifs alternatifs en Amérique latine (Gasché, 1998a).

En Europe un double mouvement revendicatif se manifeste. D'une part, certaines régions se considèrent opprimées par un État centralisateur et revendiquent les droits à leur langue et leur culture dans les institutions éducatives et culturelles : c'est le cas, entre autres, des Catalans en Espagne et des minorités nationales hongroises en Roumanie. D'autre part, certaines régions recourent parfois à des stratégies violentes dès que leurs aspirations sont associées à une demande d'indépendance politique comme c'est le cas des nationalistes basques en Espagne et des Corses en France (Ferrer, 1998 ; Gasché, 1998b ; Perez, 1998 ; Salvi, 1973). Un deuxième mouvement revendicatif au niveau européen est celui des populations d'immigrés qui cherchent à perpétuer leur héritage religieux, linguistique et culturel dans leur nouveau pays de résidence.

Dans un cadre semblable, des conflits appelés « inter-ethniques » ont surgi à la suite de la disparition de l'URSS et ont donné lieu à des conflits armés : c'est le cas de la lutte pour l'indépendance en Tchétchénie et au Daghestan ainsi qu'en Asie Centrale et au Caucase. L'exemple le plus dramatique des tensions provoquées par le non-respect de la diversité religieuse, linguistique et culturelle de la part d'un nationalisme extrémiste, se manifeste dans le drame de *la purification ethnique* : celui qui a suivi l'éclatement de la Fédération yougoslave (Serbie, Bosnie et Croatie) au début des années 90 et dernièrement celui vécu entre les Serbes et les Kosovars, et entre les Kosovars et les Tziganes (Derens, 1999). Cependant le cas des Kurdes de Turquie est à remarquer : il relativise le discours de ceux qui prétendent défendre les droits de l'homme en Yougoslavie tout en laissant la Turquie effectuer son propre nettoyage ethnique. Les intérêts économiques et géopolitiques priment ici sur toute priorité « humanitaire » (Picard, 1991).

La situation contemporaine est donc caractérisée de multiples mutations. L'approche interculturelle récupère là sa propre dimension historique : au-delà de sa problématique éducative, psychologique et migratoire, elle aide à mieux comprendre la nécessité du respect de la diversité, de la pluralité et de la difficile gestion de la démocratie. Dans ces conditions, l'approche interculturelle permet de mieux se comprendre pour vivre ensemble. Une *décentration culturelle* permanente, en tant que travail quotidien sur soi-même (donc aussi sur le monde extérieur) reste la seule possibilité de gérer une approche interculturelle propre à entamer un véritable dialogue des cultures.

L'école et les populations autochtones dans les Amériques

Dans les deux Amériques l'école officielle est tributaire du modèle occidental. Dès le XIX^e siècle l'école est instituée simultanément à la création des Républiques. Au XX^e siècle, cette éducation officielle et les programmes d'alphabétisation des adultes essaient d'accentuer l'implantation des valeurs étrangères aux cultures autochtones. Malgré leur résistance, l'occident a imposé sa vision du monde, sa langue et sa culture (Montoya, 1990).

En Amérique du Nord – comme partout ailleurs – l'école obligatoire provoque des résistances qui s'expriment par le refus explicite de l'école de la part des chefs indiens eux-mêmes. Ainsi en 1744, dans un passage de son autobiographie, Tatanga Mani (indien Stoney) commentait l'éducation qu'il avait reçue chez les hommes blancs de la manière suivante :

Oh oui ! Je suis allé à l'école des hommes blancs, j'ai appris à lire leurs livres de classe, les journaux et la Bible. Mais j'ai découvert à temps que ce n'était pas suffisant. Les peuples civilisés dépendent beaucoup trop de la page imprimée. Je me tournai vers le livre du Grand Esprit qui est l'ensemble de sa création. Vous pouvez lire une grande partie de ce livre en étudiant la nature. Vous savez, si vous prenez tous vos livres et les étendez sous le soleil en laissant pendant quelque temps, la pluie, la neige et les insectes accomplir leur œuvre, il n'en restera plus rien. Mais le Grand Esprit nous a fourni la possibilité, à vous et à nous, d'étudier à l'université de la nature, les forêts, les rivières, les montagnes, et les animaux dont nous faisons partie » (Mc Luhan, 1971, p. 110).

Pour l'ensemble des peuples autochtones des Amériques la culture est considérée comme le produit des rapports étroits qu'entretient l'homme avec la nature. La nature y est considérée comme un système vivant duquel l'homme fait partie (Descola, 1986 ; Gasché, 1999 ; Marin, 1996 ; Montoya, 1990 ; Narby, 1995).

En 1970, désireux de prendre en main leurs propres affaires au moyen de l'« American Indian Mouvement » (AIM), les Amérindiens des États-Unis décident d'organiser un système d'enseignement parallèle à celui des écoles du Bureau des affaires indiennes, qui leur semblent trop orienté vers l'histoire, la culture et les valeurs européennes (Rostworski, 1973). En effet, par assimilation forcée, les enfants étaient expédiés de force dans des écoles éloignées des réserves où il leur était interdit de parler leur langue. On les contraignait à se couper les cheveux et à s'habiller comme les blancs ; cela trouble encore les mémoires.

En imposant le système d'éducation de la société majoritaire, ne risquait-on pas de tourner le dos à l'héritage indien ? En raison d'un passé lourd de souvenirs, l'éducation est demeurée longtemps synonyme de

« désindianisation » pour les peuples autochtones. Leur volonté étant renforcée par leur résistance culturelle, certains indiens se sont orientés vers un autre système scolaire : *les écoles de survie* où l'enseignement des langues indiennes, longtemps interdit, est maintenant assuré dans de nombreux établissements scolaires (Lipka & Stairs, 1994 ; Rostworski, 1973). Le principe du respect de la nature chez les Indiens est en rapport avec les mouvements écologistes actuels, qui essayent de faire pression pour que cet enseignement ait sa place en milieu scolaire.

Ailleurs que sur le continent américain, nous avons l'exemple des peuples autochtones d'Océanie (en particulier les polynésiens de Hawaï et de Nouvelle Zélande) et les Aborigènes d'Australie qui ont subi des bouleversements considérables de par le colonialisme et qui continuent d'être agressées par les puissantes forces d'uniformisation culturelle que représentent les sociétés industrielles dominantes. Même lorsque les peuples indigènes sont numériquement et politiquement dominants, leurs valeurs et leurs traditions culturelles sont menacées (Teasdale & Little, 1995, Teasdale, 1999).

Selon Teasdale (1999), des solutions commencent à émerger de certaines cultures autochtones. Les conditions socioculturelles varient énormément et des approches qui « marchent » dans un contexte peuvent ne pas convenir dans tel autre. Toutefois, les tendances qui suivent sont certainement importantes :

1. Il est indispensable que les peuples autochtones aient vraiment la liberté de prendre leurs propres décisions concernant l'éducation. Ils ont parfaitement le droit d'avoir pleine et entière propriété et autorité, non seulement sur l'éducation, mais sur toutes les institutions, sociales, politiques, économiques, qui influencent directement leurs vies.
2. La langue est cruciale pour la survie culturelle et les peuples autochtones devraient bénéficier du soutien le plus entier pour faire revivre, pour maintenir ou pour développer leurs langues, en particulier lorsque de telles initiatives sont nourries par la communauté, et pas seulement par l'école.
3. Les groupes autochtones devraient obtenir la liberté de repenser l'école en fonction de leurs propres paramètres culturels. Ils devraient disposer de ressources qui leur assurent la possibilité de choisir des modèles de scolarisation favorisant le développement linguistique et culturel.
4. Tout en reconnaissant les droits culturels des groupes autochtones, les éducateurs non autochtones devraient rejeter la supposition que la connaissance occidentale serait plus valable ou plus légitime que les autres connaissances ; ils devraient affirmer que les cultures de la connaissance locale ont le droit de jouer un rôle significatif à l'intérieur des écoles et des autres institutions d'éducation.

5. Les enseignants, conseillers et gestionnaires ne devraient pas dispenser la connaissance, mais la partager, en recourant à une approche « qui consiste à *négozier du sens*, et dans laquelle les incompatibilités entre les deux systèmes d'apprentissage sont repérées et analysées. » (Teasdale, 1999, p.17).

DE L'ALPHABÉTISATION BILINGUE À L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN.

Les peuples autochtones d'Amérique latine comptent approximativement 50 millions de personnes ; ces peuples *font partie* de la configuration historique et culturelle du continent). En conséquence ils ont un rôle à jouer dans l'avenir de la culture et de l'éducation de leurs peuples¹.

Une alphabétisation en castillan et en portugais a été développée par les jésuites pour évangéliser les indigènes, dans le cadre du territoire des Missions au Paraguay et au Brésil au XVIII^e siècle. Dans ce contexte, des cours d'éducation bilingue ont été donnés, des grammaires et des dictionnaires des langues autochtones (tupi-guarani) ont été conçus. Il y a une similitude avec les missions protestantes fondamentalistes nord-américaines de l'Institut linguistique d'été (Instituto Linguístico de Verano, ILV) : alphabétisation limitée à la traduction en castillan et en portugais de textes religieux et conversion des indigènes à une religion occidentale, dans le but d'une politique d'assimilation. Au-delà de l'intention des missionnaires, l'alphabétisation réalisée au cours de cette période a permis l'implantation précoce d'un système d'éducation bilingue (castillan-guarany) au Paraguay, système qui se poursuit de nos jours (Zimmermann, 1995).

Les rapports entre les colonisateurs et les peuples autochtones ont provoqué des conflits de pouvoir. La condition d'une véritable relation interculturelle ne pouvait pas être remplie : il a donc fallu beaucoup de temps et de souffrance pour reconnaître une dignité aux indigènes et à leur culture (Amodio, 1993).

En Amérique latine, nous avons affaire à des populations autochtones – minoritaires en Colombie ou minorées au Guatemala – qui, alimentées par les revendications politiques face aux États-Nations, sont en train de se constituer en différentes organisations. Elles revendiquent un certain degré

1. Populations autochtones, chiffres approximatifs : Argentine 1,5 % ; Bolivie 59,2 % ; Brésil : 0,2 % ; Colombie 2,2 % ; Costa Rica 0,8 % ; Chili 5,7 % ; El Salvador 2,3 % ; Équateur 33,9 % ; Guatemala 59,7 % ; Honduras 3,2 % ; Mexique 12,5 % ; Nicaragua 8 % ; Panama 6,8 % ; Pérou 36,8 % ; Venezuela 1,5 % (Zimmermann, 1995 ; Gleich, 1989).

d'autonomie de leurs territoires et aspirent à prendre sous leur contrôle direct la gestion de leurs ressources naturelles et démographiques et de leurs affaires civiles : l'éducation, la santé et la commercialisation de leurs produits (Gasché, 1998a).

Dès 1971, le mouvement indien a ainsi permis de définir une orientation radicalement nouvelle dans le domaine de l'éducation. Depuis le début du siècle émergeait en Amérique du Sud, une pensée politique où l'école devenait un véhicule important du changement social. Le marxisme d'origine européenne a été repris et adapté aux réalités de l'Amérique latine. Au Pérou, José Carlos Mariategui, écrivait avant 1930, l'ouvrage *Thèmes de l'éducation* dans lequel il présentait l'éducation comme l'axe de la pensée économique et politique. Plus récemment, au Brésil, Paulo Freire publie en 1970 *Pédagogie de l'opprimé* où il développe sa réflexion sur l'éducation populaire. Son innovation éducative est conçue en tant qu'instrument de libération de l'individu et de changement fondamental de la société (Dasen & Marin, 1996).

Les premiers programmes d'éducation bilingue se sont développés avec l'alphabétisation des peuples indigènes en 1937 au Mexique et plus tard, dans les années 50' dans plusieurs pays d'Amérique latine. Ils ont été principalement réalisés par les missionnaires nord-américains du protestantisme fondamentaliste de l'ILV. Cette institution religieuse a eu, à cette époque, une couverture académique qui lui a permis de signer des accords avec les gouvernements ; ceux-ci ont trouvé dans les missionnaires d'excellents supports de leur politique d'« *intégration nationale* » destinée au contrôle politique, économique et culturel des indigènes. En réalité cette politique s'est réduite à une simple assimilation dans le cadre d'un modèle politique d'État-Nation incapable de reconnaître la diversité culturelle et linguistique dans chaque pays. L'alphabétisation proposée est centrée principalement sur l'imposition du castillan ou du portugais comme langues officielles et la traduction en langues indigènes des textes de la culture occidentale et du Nouveau Testament – ceci afin de faciliter l'évangélisation, objectif fondamental de l'ILV (Marin, 1992).

En Amérique latine, au niveau officiel, les indigènes sont considérés comme un obstacle au développement et au progrès du pays. Ils sont l'expression de cultures « arriérées » qui font barrière à la modernisation. La problématique indigène a été construite principalement sur une double situation d'oppression des peuples autochtones : l'exploitation économique d'une part et la discrimination raciale, linguistique et culturelle d'autre part (Albo & D'Emilio, 1990 ; Chioldi, 1990 ; Mayer, 1987 ; Montoya, 1998 ; Rodriguez, Masferrer & Vargas Vega, 1983 ; Varese, 1985, 1987 ; Zuñiga, Ansión & Cueva, 1987 ; Zuñiga, Pozzi-Escot & López, 1991). Quelle est la place des indigènes dans le présent et le futur économique, social et culturel de ces pays ? Cette question importante nous fait comprendre que *la*

dimension politique de l'éducation a une grande importance dans l'histoire des peuples.

Au début des années 70, les fédérations indigènes revendiquent la reconnaissance de leurs territoires et du droit à leurs langues et à la revalorisation de leurs cultures. C'est à cette époque qu'une alternative éducative s'est développée dans la perspective de contrer la politique d'assimilation de l'État.

Dans les années 80, une autre innovation prend de l'ampleur en Amérique latine : les programmes d'éducation bilingue et interculturelle. Ceux-ci cherchent à rendre l'école plus adaptée aux peuples indigènes de ce continent. Tous ces projets sont développés par des équipes multidisciplinaires (anthropologues, linguistes, pédagogues, psychologues, ingénieurs agronomes et forestiers, biologistes, etc.), par des institutions universitaires, des organisations religieuses, et des organisations non gouvernementales (ONG), de la coopération internationale en association avec les syndicats et fédérations indigènes.

Dans le cas particulier de l'Amazonie péruvienne, le premier programme d'éducation bilingue et interculturelle est développé en 1975 comme projet de revalorisation des langues et des savoirs des cultures indigènes. L'idée du respect des droits de ces peuples à leurs identités est prise comme point de départ d'une politique d'intégration démocratique à l'intérieur d'une société multiculturelle, caractéristique de plusieurs États d'Amérique latine. La participation des organisations indigènes à ces programmes permet d'ouvrir le débat sur le problème relatif à la possession de leurs territoires – programmes sans lesquels ces sociétés sont condamnées à l'extinction (AIDSEP / ISP Loreto / PFMB, 1998 ; Gasché, 1989, 1998a/b).

Dans le cas de la région andine sud-américaine a été créé à Cochabamba en 1996 le Programme de formation en éducation interculturelle bilingue pour la région andine (PROEIB ANDES) destiné à développer l'éducation interculturelle bilingue (EIB), à travers la formation de ressources humaines et à développer la recherche. Ce programme est le produit des accords conclus en 1995 entre le gouvernement de la République Fédérale allemande et le gouvernement bolivien. Sont associés à ce programme la coopération technique allemande (GTZ) et pour la Bolivie, l'Université Majeur de San Simón à Cochabamba, centre d'études supérieures situé dans une des régions indigènes Quechua de la Bolivie. Actuellement le PROEIB – ANDES, conçu au début pour la région andine bolivienne quechua et aymara, s'adresse aux populations indigènes amazoniennes de la Bolivie et aux autres populations autochtones du Chili et du Nord de l'Argentine. Le programme PROEIB ANDES participe avec d'autres Institutions au réseau des programmes d'éducation bilingue et interculturelle en Équateur, Pérou et Colombie. Ses activités sont soutenues par le Bureau Régional d'Éducation pour l'Amérique et les Caraïbes (OREALC) et l'UNESCO, le

Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Institut de la Coopération Ibéro-américaine (ICI).

Ces dernières années les gouvernements latino-américains ont pris conscience de cette réalité, et ils ont consenti quelques concessions et reconnu certains droits. Les revendications politiques concernent aussi l'éducation et nous assistons au développement de diverses initiatives à ce sujet (Amadio, 1990 ; Amadio & López, 1993 ; Gasché, 1998a/b ; Godenzzi, 1996 ; López, 1990).

Actuellement, au Mexique, les Indiens du Chiapas luttent pour conquérir leur droit à leurs territoires et une certaine autonomie vis à vis de l'état mexicain. Ils proposent de construire une école destinée à mettre en valeur leurs langues et leurs cultures (Campa Mendoza, 1999 ; Díaz Polanco, 1997 ; Varese, 1990).

Ces programmes ne se limitent pas aux seuls pays où la population indigène est importante (Mexique, Guatemala, Équateur, Pérou et Bolivie) mais aussi aux pays, comme la Colombie et le Chili, de faible population indigène. L'approche interculturelle développée dans les programmes d'éducation bilingue et interculturelle s'inscrit comme l'axe principal de la réponse à la question de savoir comment construire une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. Or ce défi se pose dans le sens du respect de la diversité culturelle et linguistique, en vue des programmes éducatifs développés par les États-Nations (Tedesco, 1990).

Ces peuples deviennent sujets de leur propre histoire, après avoir été des objets de la politique d'assimilation forcée imposée par les États-Nations. Constitués en fédérations et soutenus par des ONGs exigeant le respect de leur droit aux territoires qu'ils occupent depuis des siècles, ils aspirent à une éducation capable de revaloriser leurs langues et leurs cultures : éducation apte à répondre à leur réalité écologique et aux besoins de leur vie quotidienne.

L'approche interculturelle, dans le contexte latino-américain, ne se limite pas à une simple approche théorique ; elle développe aussi un cadre de recherches actives et participatives aux réalités concrètes telle que l'élaboration des programmes d'éducation bilingue et interculturelle. (Gasché, 1989, 1998a/b ; Godenzzi, 1996 ; Montoya, 1990). Par cette approche, il ne s'agit pas d'enfermer les individus dans leurs identités culturelles sous prétexte de les libérer de l'universalisme et de *la standardisation culturelle* mais de construire *un nouveau paradigme* basé sur les échanges, tout en respectant la dignité de chacun – celle-ci étant basée sur la valorisation, la reconnaissance et le respect mutuel aux niveaux social, économique, politique, religieux et culturel. Dans le cas des peuples autochtones, le respect des personnes qui appartiennent à une culture déterminée paraît fondamental.

L'interculturalité est conçue comme fondement d'un projet démocratique à l'intérieur des politiques éducatives ; elle imprègne la société et la démocratise dans le sens le plus large ; sa référence est associée aux programmes éducatifs en vue de renforcer les identités propres aux peuples indigènes du continent américain (Arratia, 1994). Pour certains, le concept d'interculturalité représente avant tout la relation entre une culture indigène et la culture occidentale. Gasché (1999) affirme que : « L'éducation indienne chez les peuples autochtones d'Amérique Latine, vue dans la perspective plus générale d'une éducation interculturelle bilingue, dépasse aujourd'hui la problématique concernant les indigènes » (p. 1).

L'approche interculturelle peut aider à un véritable dialogue entre ethnies et nationalités et peut corriger la situation actuelle de discrimination, dépendance et soumission. En Amérique latine dans les années 80, on a parlé de l'éducation biculturelle. Actuellement le choix se porte sur une éducation interculturelle (Jung, 1992, pp. 62-65). Selon Godenzzi (1996) cette approche dans le contexte d'Amérique latine tient compte de certains faits que l'on peut résumer ainsi :

- la perspective de l'approche interculturelle est de constituer des rapports équitables en termes économiques, sociaux, politiques et culturels ;
- le passage à une situation d'égalité est issu d'un processus de négociation sociale au cours duquel les participants, surtout les peuples autochtones les plus marginalisés – arrivent à construire leur autonomie et définir leurs droits en tant que citoyens.

Dans ce cadre théorique on peut concevoir l'éducation interculturelle, comme une proposition pédagogique à partir d'un contexte politique donné cherchant à orienter les acteurs éducatifs à répondre à la subordination imposée par les systèmes de connaissances et des valeurs de la culture dominante. La situation espérée fait référence à des relations pédagogiques et des dialogues équitables où s'articulent de façon créative les divers systèmes de connaissances et de valeurs.

Brandão (1991) suggère deux démarches pour aborder l'analyse de l'interaction des cultures, celle de type socio-politique, centrée sur le pouvoir et celle de type symbolique, centrée sur le savoir. La première démarche considère la culture comme l'ensemble des réponses aux besoins de sa reproduction et de son organisation sociale, en tant qu'instrument de ce pouvoir qui légitime l'ordre social existant. La culture se transforme pour se reproduire. La deuxième démarche envisage la culture comme une création solidaire autour d'un consensus, qui permet d'arriver à des accords sur la signification des codes et du sens du monde. Ces deux démarches existent actuellement ; elles font mention des points clés à prendre en compte pour la recherche et l'application pratique de l'approche interculturelle.

La tendance dominante des États-Nations latino-américains s'inscrit dans le cadre des politiques néo-libérales qu'imposent les mythes du progrès et du développement économique de la pensée unique hégémonique. Dans cette perspective nous assistons à la négation et à la destruction arbitraire des traditions culturelles, ce qui érode la dignité et les droits fondamentaux des personnes et des peuples autochtones. Cette mondialisation de l'économie ne possède pas de projet de société humaine. Des réponses concrètes aux défis contemporains du respect de l'environnement et de la dignité humaine me paraissent indispensables.

Dans le contexte latino-américain il faut imaginer la création de projets capables de répondre aux besoins fondamentaux des secteurs populaires. En Amérique latine, l'interculturalité est une réponse en construction, encore limitée à l'éducation « destinée aux indigènes ». En Europe, nous avons mentionné que pour le moment, elle est destinée aux seuls étrangers ; il devient pourtant nécessaire d'abandonner la place marginale qu'elle y occupe et d'assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation (Allemann-Ghionda, 1999).

CONCLUSIONS

L'approche interculturelle latino-américaine est déjà associée aux politiques sociales et éducatives, en tant que référence dans le débat pédagogique, dans la formation et la création des programmes et du matériel didactique. L'axe « éducation et démocratie » constitue un débat obligé. Cette approche est considérée comme le fondement d'une école appropriée à la diversité culturelle et linguistique de chaque pays, une école capable de mettre en valeur et de coordonner les différents apports des cultures existantes.

L'interculturalité n'est pas la simple transmission de programmes ; elle permet l'articulation des approches différentes aux connaissances nouvelles au profit d'une construction globale élaborée ensemble autour d'un même sujet. En fait, elle enrichit les programmes de l'ensemble des originalités de chaque culture, de l'activité interculturelle vécue (Howard-Malverde, 1996). Appliquée au domaine de l'éducation, une approche de la réalité observable par les différentes cultures implique l'étude des conditions de la transmission de savoirs dans différents types d'apprentissages. L'étude transverse de l'éducation, au sens le plus large, permet de *mieux comprendre et mettre en valeur l'éducation traditionnelle, formelle et informelle* dans leur complémentarité.

Comment imaginer la collaboration d'enseignants formés à l'université occidentale avec des spécialistes indigènes dans leur langue et leur culture

en vue d'élaborer les contenus d'un programme éducatif interculturel ? Comment éviter le risque d'une imposition des contenus déjà tout faits ? Comment coordonner les expériences vécues en vue d'un partage des savoirs dans ce dialogue entre cultures ? Ceci reste à réaliser.

Il est possible d'imaginer une approche interculturelle à travers la radio diffusant en langues indigènes et participant à la socialisation familiale. Il est aussi possible de développer ces programmes au niveau international. Les expériences en Bolivie et en Équateur sont une bonne démonstration de la mise en pratique de l'interculturalité tant au niveau linguistique que culturel (Albo & D'Emilio, 1990 ; Albo, 1995 ; Amadio, 1989, 1990 ; Amadio, Varese & Picon, 1987 ; Chuqimantari & Quishpe, 1996 ; Howard-Malverde, 1996 ; Moya, 1990 ; Varese, 1987, 1990).

La décentration culturelle paraît une étape incontournable. Ce préalable se traduit par un refus des préjugés et un changement d'attitude ; elle évite la reproduction des schémas mentaux de catégorisation et de hiérarchisation des valeurs ; elle correspond à un effort constant de *se mettre à la place de l'autre* pour essayer de comprendre les points communs qui nous rassemblent en tant que membres de la seule espèce humaine. Le rôle de socialisation de l'école pourrait être efficace dans une stimulation de la décentration culturelle.

Créer les conditions qui nous permettent de vivre ensemble, avec nos différences, devrait former un défi collectif. En effet à partir d'une réflexion interculturelle des stéréotypes et des préjugés, il est possible de construire ensemble les savoirs nécessaires aux besoins présents et d'imaginer les réponses aux défis futurs. Les peuples autochtones en tant qu'ensemble de sociétés multiculturelles des différentes régions d'Amérique latine trouveront nécessairement dans la richesse de leur diversité les matériaux nécessaires à une construction sociale démocratique respectueuse de la dignité humaine. Les questions soulevées par le problème des peuples autochtones du continent américain peuvent éclairer aussi celles rencontrées sur d'autres continents, dont l'Europe confrontée au défi de l'intégration de ses minorités nationales ou ethniques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albo, X. (1995). *Bolivia plurilingüe : guía para planificadores y educadores*. 2 Vol. La Paz : UNICEF-Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas.
- Albo, X. & D'Emilio, L. (1990). Éducation et langues autochtones en Bolivie. *Perspectives*, 75, 358-365.

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 11-27). Paris : L'Harmattan.
- AIDSESP / ISP Loreto / PFMB (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos*. Iquitos (Pérou) : AIDSESP-ISP.
- Amadio, M. (1989). La cultura como recurso político : dinámicas y tendencias en América Latina. In L. E. López & R. Moya (Ed.). *Pueblos Indios, estados y educación* (pp. 27-37). Lima : PEB – Puno, Proyecto EBI/ MEC-GTZ, Programa Educación Rural Andina (ERA).
- Amadio, M. (1990). Deux décennies d'éducation bilingue en Amérique Latine (1970-1990). *Perspectives*, 75, 339-344.
- Amadio, M. & López, L. (Ed.). (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina : guía bibliográfica*. La Paz : UNICEF-Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas.
- Amadio, M., Varese, S. & Picon C. (Ed.). (1987). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*. Santiago de Chile : UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Amodio, E. (1993). *Formas de la alteridad. Construcción y difusión de la imagen del indio americano en Europa durante el primer siglo de la conquista de América*. Quito : Ediciones Abya – Yala.
- Arratia, M.-I. (1994). Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymara del norte de Chile. *Pueblos indígenas y educación*, 29-30, 193-212. Quito : Proyecto EBI y Ediciones Abya – Yala.
- Brandão, C. (1991). A arca de Noé. Aportamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da ideia de cultura. In P. Suess (Ed.), *Culturas e evangelização* (pp. 21-40). São Paulo : Edições Loyola.
- Camilleri, C. (1993). Le relativisme : du culturel à l'interculturel. In F. Tanon & G. Vermes (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39). Paris : L'Harmattan.
- Campa Mendoza, V. (1999). *Las insurrecciones de los pueblos indios en México*. La rebelión Zapatista en Chiapas. Durango (México) : Ediciones Cuellar.
- Chioldi, F. (Ed.). (1990). *La educación indígena en América Latina*. Mexico – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia. Quito – Santiago de Chile : Proyecto EBI (MEC-GTZ) & ABYA – YALA / UNESCO / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Chomsky, N. & Dieterich, H. (1998). *La Aldea global*. Tafalla (Espagne) : Txalaparta.
- Chuquimantari, N. & Quishpe, N. (1996). Interculturalidad en las aulas y en los libros. In J. Godenzzi (Ed), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 329-364). Cusco (Pérou) : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Dasen, P. & Marin, J. (1996). La modernité éducative à la conquête du monde ? In D. Hameline & J. Vonèche (Éd.). *Jean Piaget. Agir et construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant* (pp. 125-139). Genève : Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève / Musée d'ethnographie.
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. & Lipianski, E.-M. (Éd.). (1999). *Le guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Derens, J.-A. (1999, novembre). Les Tziganes, indésirables au Kosovo. *Le Monde Diplomatique*, 548, novembre, 8-9.
- Descola, Ph. (1986). *La nature domestique : Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*. Paris : Fondation Singer-Polignac / Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Díaz Polanco, H. (1997). *La rebelión Zapatista y la autonomía*. México : Editorial Siglo Veinte.
- Ferrer, F. (1998). L'Espagne des communautés autonomes et les droits linguistiques. In S. Perez (Éd.) *La mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés* (pp. 21-40). Paris : L'Harmattan.
- Forrester, V. (1996). *L'horreur économique*. Paris : Fayard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico : Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1991). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico : Siglo Veintiuno Editores.
- Gale, P. (1995). « Donner leur chance à tous ? » Les droits autochtones et l'enseignement du troisième degré en Australie. *Perspectives*, 96, (4) 671-686.
- Gasché, J. (1989). À propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme, sa critique de l'anthropologie. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54, 131-142.
- Gasché, J. (1998a). Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale : portée politique et pédagogique des variétés de discours [Texte téléchargé 22/11/1998]
Accès : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Gasché, J. (1998b). Revalorisation culturelle et structure du programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut supérieur pédagogique LORETO [Texte téléchargé 22/11/1998]
Accès : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Gasché, J. (1999). Un concept syntactique de la « culture » et ses avantages : créativité et flexibilité. Manuscrit soumis pour publication.
- Gleich, U. (1989). *Caracterización de la educación primaria bilingüe intercultural para niños de habla vernácula*. Eschborn (RFA) : Coopération Technique Allemande (GTZ).
- Godenzzi, J. (Ed.). (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Hallak, J. (1998). *Éducation et globalisation*. Paris : UNESCO.
- Hess, R. (1998) Une grande aventure de notre temps. In J. Demorgon (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés* (pp. V-XIII). Paris : Anthropos.
- Hobsbawm, E. (1999). *L'âge des extrêmes. Histoire du court XXème siècle*. Paris : Éditions Complexe / Le monde Diplomatique.
- Howard-Malverde, R. (1996). La interculturalidad vivida : testimonios de mujeres desde el norte de Potosí. In J. Godenzi Alegre (Ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 115-138). Cusco (Pérou) : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Jäggi, C. (1988). *Les gens du voyage en Suisse*. Lucerne : Éditions Caritas – Suisse.
- Janodet, L. & Ferreira, C. (1992). *Les Tziganes et les gens du voyage dans la cité*. Paris : L'Harmattan.
- Jung, I. (1992). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe – Puno*. Quito : Proyecto Educación Bilingüe (EBI) y Ediciones Abya – Yala.
- Langaney, A., Van Blijenburgh, N. & Sánchez-Mazas, A. (1992). *Tous parents, tous différents*. Paris : Chabaud.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Dominos / Flammarion.
- Lewin, K. (1995). Le cas de Yi dans la province de Szeu Ch'uan (Chine). *Perspectives*, 96, (4), 687-704.
- Liégeois, J.-P. (1994). *Roma, Tziganes, voyageurs*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Lipka, J. & Stairs, A. (Eds). (1994). Negotiating the culture of indigenous schools. [numéro spécial]. *Peabody Journal of Education*, 69 (2).
- López, L. (1990). Le développement des ressources humaines par et pour l'éducation bilingüe interculturelle en Amérique Latine. *Perspectives*, 75 (3), 345-355.
- Mariategui, J.-C. (1970). *Temas de educación*. Lima : Empresa editora Amauta.
- Marín, J. (1990). El Estado y el problema étnico en el Perú. In J.-A. Alvarsson & H. Horna (Eds). *Ethnicity in Latin America / Etnicidad en Latinoamérica*. (pp. 89-112). Uppsala (Suède) : Uppsala Universitet / Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Marín, J. (1992). *Peuples indigènes, missions religieuses et colonialisme interne dans l'Amazonie péruvienne*. Uppsala : Missionsforskning, Uppsala University
- Marín, J. (1994a). Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus de la domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. In J. Blomart & B. Krewer (Éd.), *Perspectives de l'interculturel* (pp. 123–134). Paris : L'Harmattan.
- Marín, J. (1994b). Ethnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans le cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle. In

- C. Allemann-Ghionda (Ed.). *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe* (pp. 181-196). Bern : Peter Lang.
- Marín, J. (1996). Le développement durable et la dimension interculturelle. In A. Giordan & J. Denis-Lempereur (Éd.), *12 questions d'actualité sur l'environnement* (pp. 127-130). Nice : Ministère de l'Environnement – Z'édicions.
- Mayer, E. (1987). Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. In M. Amadio, S. Varese & C. Picon (Ed.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, (pp. 27-37). Santiago de Chile : UNESCO, Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe (OREALC).
- Mc Luhan, T. (1971). *Pieds nus sur la terre sacrée*. Paris : Denoël.
- Montoya, R. (1998). *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Lima : Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima : Mosca Azul editores.
- Moya, R. (1990). Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Équateur. *Perspectives*, 75 (3), 367-379.
- Narby, J. (1995). *Le serpent cosmique. L'ADN et les origines du savoir*. Genève : Georg Éditeur.
- Oman, Ch. (1996). *Los desafíos políticos : globalización y regionalización*. Lima : Fundación Friedrich Ebert.
- Perez, S. (Éd.). (1998). *La mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés*. Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1994). *Odyseea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande pour les moyens d'enseignement.
- Picard, E. (1991). *La question Kurde*. Paris : Éditions Complexe.
- Pridmore, P. (1995). L'apprentissage et la scolarité des enfants basarwa (bochimans) au Botswana. *Perspectives*, 96 (4), 783-800.
- Ramonet, I. (1997). *Géopolitique du chaos*. Paris : Éditions Galilée.
- Rodriguez, N., Masferrer, K. & Vargas Vega, R. (Ed.). (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Mexico : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Rostkowski, J. (1973). *Le renouveau Indien aux États-Unis*. Paris : L'Harmattan.
- Salvi, S. (1973). *Le Nazione proibite*. Firenze : Vallecchi Editore.
- Singh, A. K. (1995). La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale. *Perspectives*, 96 (4), 815-828.
- Teasdale, G. (1994). L'éducation et la survie des petites cultures autochtones. Développement, culture et éducation. *Annuaire international de l'éducation*, XLIV, 215-245.
- Teasdale, G. (1995). Éducation et culture : quelques mots d'introduction. *Perspectives*, 96 (4), 645-651.

- Teasdale, G. (1999). Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones. Manuscrit soumis pour publication.
- Teasdale, G. & Little, A. (Éd.). (1995). Éducation et culture. [numéro spéciale] *Perspectives*, 96 (4), 645-872.
- Tedesco, J. (Éd.). (1990). Dossier : L'éducation interculturelle bilingue en Amérique Latine. [numéro spécial]. *Perspectives*, 75 (3), 335-426.
- Thodé-Studer, S. (1987). *Les Tziganes suisses*. Lausanne : Éditions Réalités Sociales.
- Varese, S. (1985). Cultural development in ethnic groups : Anthropological explorations in education. *International Social Science Journal*, XXXVII, 201-216.
- Varese, S. (1987). La cultura como recurso. El desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. In M. Zuñiga, J. Ansión & L. Cueva. (Ed.). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, (pp. 169-162). Santiago de Chile : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Varese, S. (1990). Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique. *Perspectives*, 75 (3), 381-392.
- Zimmermann, K. (1995). Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias. In M. Mörner & M. Rosendhal (Ed.). *Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas* (pp. 67-87). Stockholm : Actas del 48° Congreso Internacional de los Americanistas. Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Zuñiga, M., Ansión, J. & Cueva, L. (Ed.). (1987). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Zuñiga, M., Pozzi-Escot, I. & López, L. (1991). *Educación bilingüe intercultural : Reflexiones y desafíos*. Lima : FOMCIENCIAS.

Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ?

Yvan Leanza
Université de Genève

Philippe Klein
Association Appartenances, Lausanne

INTRODUCTION

Les populations migrantes ont souvent suscité l'inquiétude, voire la peur (Krewer, 1999). Parallèlement, les moyens d'« accueil » mis en place par les institutions des pays d'immigration furent en général déconsidérants à l'égard des connaissances et pratiques des migrants. Ceci a été mis en évidence par Allemann-Ghionda (1999) pour ce que l'on nomme l'« éducation interculturelle » mise en œuvre dans plusieurs pays européens. C'est d'ailleurs le domaine de la scolarisation des enfants (de) migrants qui fut le centre d'intérêt premier des praticiens et chercheurs réfléchissant aux questions interculturelles (dans le sens de contact de cultures, voir l'introduction de Dasen dans ce volume). Si l'école a une place primordiale en matière d'accueil et d'intégration des différences dans notre société (Perregaux, sous presse), elle n'est pas la seule institution recevant un public socio-culturellement hétérogène et nécessitant une réflexion sur la formation de ses agents.

Dans le domaine de la santé, depuis plusieurs décennies déjà, sciences sociales et médicales se sont intéressées de près aux différentes conceptions de la santé, de la maladie et des soins. Parfois, certains proposent des réflexions et des techniques pour une prise en charge plus adaptée aux populations migrantes. Cependant, rares sont les auteurs francophones qui intègrent ces connaissances dans une réflexion sur la formation des

professionnels de la santé et de la relation d'aide¹. C'est un objectif du présent chapitre que de palier à ce manque.

Dans la première partie, en présentant un exemple tiré de notre pratique de psychologues, nous mettons en évidence les diverses dimensions (culturelles, sociales et psychologiques) qui sont à considérer et la multiplicité des interventions dont un usager migrant peut être l'objet, ainsi que les résistances que peuvent susciter la prise en charge d'un tel usager auprès des professionnels. Dans la deuxième partie, nous analysons le cadre de référence (la culture) des professionnels de la santé et de la relation d'aide en nous appuyant sur les recherches et les connaissances récemment développées par l'anthropologie médicale et par la psychologie. La troisième partie dégage des lignes directrices pour une formation interculturelle de ces professionnels.

REPRÉSENTATIONS SOCIOCULTURELLES ET RENCONTRES INTERCULTURELLES

Histoire de Mme L. requérante d'asile en Suisse, originaire de la République Démocratique du Congo

Mme L., ayant fui son pays après avoir été emprisonnée pour des raisons politiques, nous est adressée par la sage-femme qui la suit à domicile depuis la naissance de son fils, il y a quatre mois. Mme L. serait déprimée et aurait besoin d'aide. Lors du premier entretien, nous la recevons accompagnée de la sage-femme. Celle-ci décrit en présence de Mme L. ses observations ainsi que ses préoccupations. Mme L. complète en parlant de ses pleurs fréquents et de la tristesse qu'elle éprouve sans pour autant en connaître la raison. À ce propos elle a une formule particulière : « la tristesse m'est entrée dedans ». Cette formulation de son trouble nous pousse à explorer une explication plus traditionnelle de la maladie. Durant les entretiens suivants, elle parle d'un esprit qu'elle a en elle (mais ne sait pas lequel) qui la fait pleurer et lui dit parfois de faire des choses insensées comme de boire du savon ou de l'eau de Javel (les deux fois ces événements ont conduit à une hospitalisation aux urgences). Elle se sent démunie face à ce qui lui arrive et semble plongée dans une attitude passive dans laquelle elle subit les événements.

1. Nous avons pris le parti de développer notre réflexion en distinguant les domaines de la santé (médical) et de la relation d'aide (psychosocial) bien que les professions de la santé soient incluses dans le champ de la relation d'aide tel que le définit Rogers (1998) : « des relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie » (p. 27).

Nous décidons de faire appel aux services d'une interprète afin d'avoir, par l'expression dans sa langue principale, un meilleur accès aux contenus culturels. Nous l'invitons aussi à venir à notre consultation d'ethnopsychiatrie². Lors de cette séance unique, beaucoup d'éléments de son passé resurgissent, permettant de remettre en lien ce passé avec ce que Mme L. vit ici. Ainsi, des conflits familiaux sont évoqués de même qu'une séparation douloureuse, lorsqu'elle avait dix ans, d'avec sa sœur aînée qui l'avait élevée. Cette sœur tombée sous l'emprise d'un esprit de l'eau fut envoyée « au village » pour s'y faire soigner sans que Mme L. ait pu la revoir. C'est à ce moment-là, nous dit-elle, que la tristesse est entrée en elle. Durant cette séance un va et vient entre les explications plus « culturelles » (présence d'esprit, protections, rites...) et les conflits personnels et familiaux est alors entamé. Il apparaît alors que la naissance du bébé a réactivé une idée de perte qui en appelle d'autres (le père, la sœur, la famille). Nous terminons en lui faisant part de notre interprétation : elle se trouve dans une situation pénible à la fois d'abandons successifs et de conflits familiaux qu'elle porte, semble-t-il, avec elle, ne sachant pas très bien s'il faut se tourner vers la tradition, la religion chrétienne ou la psychologie pour s'en protéger.

Par la suite, lors des séances individuelles, nous pouvons reprendre les séparations successives vécues par Mme L. (ses parents dont elle est sans nouvelle, sa sœur aînée, deux enfants issus d'un premier mariage, son pays, le père de son fils nouveau-né parti sans laisser d'adresse pendant la grossesse). Ce travail à partir de ses représentations socioculturelles de son mal permettra petit à petit de mettre des mots et un sens sur les affects dépressifs. Ainsi, la patiente peut se réapproprier son histoire et commencer à accepter la douleur de ces séparations et des deuils à vivre. Parallèlement, nous cherchons avec elle le moyen de la protéger de l'esprit. C'est auprès du prêtre de son Église et sur les conseils de celui-ci que Mme L. trouvera un moyen satisfaisant (la prière).

Pour une vision nuancée de chaque situation

À partir de cet exemple, nous allons aborder la question de l'importance d'une *compréhension intégrée* des situations vécues par les familles migrantes. Intégrer ne signifie pas, bien sûr, que chaque professionnel soit en mesure de donner une réponse incluant l'ensemble des problèmes rencontrés, mais bien qu'il en tienne compte. Cela peut paraître logique mais ne coule pas toujours de source au niveau des pratiques, tant certaines des situations provoquent, comme le rappelle von Overbeck Ottino (1999), des

2. Consultation dirigée par la D^{resse} S. von Overbeck-Ottino, Association Appartenances-Genève.

sentiments d'urgence, d'effroi, de révolte ou de désir de réparation. Il semble donc important de préparer les professionnels à être attentifs aux aspects qui sortent de leurs champs de compétences et de les encourager à utiliser et/ou développer des formes de collaboration en réseaux pluridisciplinaires.

Penchons-nous maintenant sur l'ampleur des changements et difficultés auxquels est confrontée la majorité des migrants. Il n'est pas rare qu'une multitude de dimensions soient touchées. Dans le cas de Mme L., on retrouve la dimension psychologique sous la forme d'une dépression. Au niveau culturel, il s'agit de la plainte de la présence d'un esprit. La dimension familiale se traduit chez elle par une perte de liens avec sa famille restée au pays, avec le père de son dernier-né, ainsi que par les difficultés dans la relation mère-bébé. La dimension sociale apparaît au travers d'un réseau d'amis relativement faible (quelques compatriotes et les « frères » de son Église) et une absence d'emploi qui la rend financièrement dépendante des services sociaux. Vient s'ajouter une dimension administrative : le rejet de sa demande d'asile, suivi d'une procédure de recours traitée par un avocat de la place. Dans certaines situations d'autres dimensions peuvent encore poser problème, par exemple les aspects somatiques ou encore la scolarité des enfants (problème de langue, redoublement, attentes différentes...).

Cette illustration montre la précarité et la complexité de ce type de situation sur laquelle se greffent les actions de nombreux professionnels (la sage-femme, l'assistante sociale, le médecin de l'hôpital, l'avocat, le psychologue, les membres de la consultation d'ethnopsychiatrie et l'interprète, le prêtre). Chaque dimension doit être considérée comme une pierre de l'édifice, et non pas comme la pierre angulaire. Sinon, il y a risque d'épuisement du professionnel qui pense « pouvoir résoudre » toutes les difficultés à la fois plutôt que de se centrer sur la dimension qui le concerne. Ceci soulève un certain nombre de questions. Comment gérer ce type de réseau de professionnels ? Quel genre de connaissance est nécessaire pour pouvoir agir efficacement ? Faut-il tout connaître de l'Autre (culture, religion...) afin de l'aider ?

Vers la construction d'une rencontre interculturelle

Nous pensons, comme d'autres (James, 1994 ; Moro, 1998 ; Nathan & Lewertowski, 1998 ; von Overbeck Ottino, 1999), qu'il est fondamental lors de la mise en place du processus d'aide de reconnaître comme valides les conceptions de la maladie, des soins et de la famille amenées par les personnes qui demandent de l'aide, c'est-à-dire de considérer ces conceptions comme des vérités en soi. Un des principaux obstacles à cette

démarche est que ces conceptions sont souvent considérées comme opposées au point de vue scientifique cartésien dominant et de ce fait ne sont pas prises au sérieux.

Le cas de Mme L. est exemplaire. Rappelons qu'elle est venue nous voir en se plaignant d'être déprimée. Nous ne savons pas si elle a eu l'occasion ou non de parler de l'explication de son trouble à d'autres intervenants que nous. Mais une chose est certaine : les autres professionnels n'en ont pas tenu compte. Ainsi, la sage-femme l'a présentée comme étant déprimée, de même que les médecins qui l'ont reçue aux urgences et qui l'ont suivie par après. En effet, l'absorption d'eau de Javel faisait suite à une réponse négative à la demande d'asile déposée par Mme L. auprès des autorités. Les diagnostics de tentative de suicide et de dépression (et la médication anti-dépressive mise en place) sont donc tout à fait cohérents du point de vue du cadre de référence des soignants. Malheureusement, comme ils ne prennent pas en compte la réalité telle qu'elle est vécue par Mme L., ils ne lui offrent pas une compréhension qui lui permette d'aller de l'avant. Elle se retrouve prise en charge par un système qui lui donne des réponses qu'elle ne comprend pas, car elles ne correspondent qu'à une partie de sa perception. Ce n'est que lorsqu'elle peut évoquer la présence de l'esprit et par là nous amener dans son monde (à la fois dans ses aspects traditionnels mais aussi familiaux et personnels) que les événements du présent peuvent résonner en elle et lui permettre de commencer à se laisser directement toucher par ce qu'elle a vécu et ce qu'elle vit actuellement.

Ainsi, prendre au sérieux des explications ou représentations socioculturelles dont sont porteurs les usagers migrants n'est pas qu'une lubie de thérapeutes en manque d'exotisme, elle a une fonction pragmatique pour la création de points de rencontre visant à actionner le processus d'aide. Il est intéressant de noter que le personnel médical n'est pas seul à être réticent à prendre en compte ce type de représentations. En effet, ce même phénomène se retrouve dans les professions de la relation d'aide, mais pour des raisons différentes. Bidou (1984) a analysé la culture de ces professionnels mettant en avant certaines valeurs qui leur sont propres. Parmi celles-ci on retrouve les thèmes d'égalité, d'universalité, de liberté, d'autonomie... Or, comme le fait très justement remarquer Cohen-Emerique (1998), ces conceptions entrent souvent en conflit avec celles amenées par certains migrants véhiculant des valeurs opposées, qualifiées de conservatrices ou primitives et naïves par ces mêmes professionnels. Si l'on observe parfois de fortes réactions de résistance face à des valeurs qui nous sont étrangères, c'est que la rencontre avec l'altérité a des répercussions sur l'identité des acteurs en présence (Lipiansky, 1998). Ainsi, ces moments peuvent être d'une grande richesse mais sont également susceptibles de provoquer des réactions défensives de repli ou de dénigrement chez les professionnels (von Overbeck Ottino, 1999) qui peuvent nuire à la relation d'aide.

L'Autre, différent de nous, parfois incompréhensible, nous renvoie selon Devereux (1967, cité par Cohen-Emerique, 1993) à nos propres « zones d'ombre ». Face à cet inconnu, poser une étiquette sur l'étrange nous permet de nous croire face à du connu. On évoquera la culture comme explication à tout ce qu'on ne saisit pas, ou au contraire on se refusera à admettre des différences et nos critères nosographiques habituels viendront à notre secours pour calmer l'angoisse que l'inconnu avait suscitée en nous (Mme L. aurait par exemple pu être considérée comme délirante ou fonctionnant dans le registre de la pensée magique tant son explication de son mal s'éloignait de nos schémas classiques). Malheureusement, dans un cas comme dans l'autre, nous ne nous rapprochons pas de la réalité de la personne rencontrée, mais plutôt de nos propres angoisses auxquelles nous aurons répondu avec des modèles « prêts à penser ». L'interculturel n'est donc pas une donnée en soi, car il ne s'agit pas d'être en présence d'une personne d'une autre origine pour prétendre à cette appellation. Nous pensons, comme Rey (1996) ou Clanet (1990), qu'il existe dans cette notion une idée de dynamique reflétée par le préfixe inter (comme dans le terme interaction). Il s'agit d'une construction dynamique à l'intérieur d'un espace d'échanges, construction dont le professionnel pourrait favoriser la mise en place étant donné le statut dominant qu'il occupe dans la relation à l'utilisateur.

Comme nous venons de le voir, les résistances se situent au moins à deux niveaux : le premier est d'ordre cognitif (seul un mode de penser rationnel est pris au sérieux). Le deuxième est d'ordre émotionnel, voire moral, puisqu'il s'agit de la confrontation des valeurs et des croyances. La relation interculturelle suppose donc de reconnaître ces résistances, de les gérer, voire de les dépasser.

MODÈLE MONOCULTUREL ET MODÈLES REPENSÉS

La culture biomédicale

Les résistances mentionnées font écho à un mode de penser, à une certaine vision du monde, voire à un imaginaire monoculturel (Perregaux, sous presse). Cette logique « mono » comme la nomme Rey (1996), souvent décrite pour l'univers scolaire, est également présente dans l'univers de la santé. Les anthropologues (Good, 1998 ; Helman, 1994) et les sociologues (Freidson, 1984 ; Parsons, 1951 ; Zola, 1983) qui ont étudié cet univers parlent d'une culture à part entière : la culture biomédicale. C'est parce qu'elle est dominante et qu'une majorité des professionnels de la santé, et par extension de la relation d'aide, y sont enculturés qu'il est important de s'y attarder.

La culture biomédicale est le prototype du mode de penser rationaliste occidental. En effet, la rationalité scientifique est la première des valeurs qu'elle véhicule. Ses corollaires sont : des mesures objectives et numériques, l'importance accordée aux données physico-chimiques et le dualisme corps-esprit. En général, les professionnels se centrent sur le seul usager, voire sur l'organe malade, plutôt que sur l'utilisateur en relation avec son environnement social. Lebrun (1993) montre même que la parole de l'utilisateur n'est pas entendue et qu'en l'état actuel de la médecine somatique elle ne peut pas l'être. Corraze (1992) pour sa part, dénonce les visées totalitaires de ce mode de penser : si des variables comportementales et/ou sociales sont prises en compte, c'est comme conséquence d'un dysfonctionnement biologique et très rarement comme son origine.

Anthropologie et pluralisme médical

Or, cette vision « mono » de la santé est contredite par les recherches anthropologiques. Pour Rossi (1997), la pratique médicale occidentale est divisée en deux courants. Le premier, qu'il nomme « orthodoxie médicale », correspond aux pratiques de la culture biomédicale décrites plus haut. Le deuxième courant, les « hétérodoxies médicales », recouvre trois domaines différents, à savoir les pratiques complémentaires (par exemple l'homéopathie), populaires (par exemple les rebouteux) et extra-occidentales (par exemple la médecine ayurvédique indienne). À l'intérieur même du monde occidental, ce pluralisme croissant est, selon Rossi, la marque d'un changement de représentation sur la santé. Ce changement, déjà relevé en 1992 par Berry, Poortinga, Segall et Dasen, remet en question l'hégémonie du système biomédical orthodoxe. L'absolutisme biologique, dont ce système a fait preuve jusqu'ici dans son courant dominant, est questionné en son sein même. En effet, certaines approches plus englobantes ont vu le jour comme l'approche bio-psycho-sociale (Engel, 1977) qui intègre le biologique, le psychologique et le social. La culture biomédicale n'est qu'une forme de cet absolutisme ou de la logique monoculturelle cartésienne occidentale. Les professionnels de la santé, comme les professionnels de la relation d'aide sont formés, à quelques exceptions près, à percevoir le monde à travers cette logique.

L'interrogation à propos du pluralisme médical et de la prise en charge intégrée des usagers prend toute son ampleur lorsque les usagers sont des personnes d'une autre origine culturelle que le professionnel. Comment, en se débarrassant de cet absolutisme, biologique ou rationaliste, tenir compte de la différence culturelle, sans tomber dans le relativisme extrême (donner une explication culturelle à tous les problèmes) ? Comment faire passer une information, un sens entre le système culturel biomédical et le système culturel de l'Autre ?

Une prise en charge repensée ?

Quelques chercheurs et praticiens se sont déjà penchés sur le problème et proposent une « troisième voie » entre l'absolutisme et le relativisme extrême. La plus connue en terre francophone est certainement l'ethnopsychiatrie.

Les apports de cette approche, fondée par Devereux (1970), sont principalement de deux ordres. Le premier a été de donner ses lettres de noblesses aux « pratiques cliniques exotiques ». Aussi bien Laplantine (1988) que Nathan et Lewertowsky (1998) insistent sur ce point. Ces pratiques et les univers dans lesquels elles s'inscrivent sont des connaissances à part entière et doivent être envisagées avec sérieux par le professionnel occidental. Elles sont encore trop souvent considérées comme des croyances irrationnelles exotiques, voire dangereuses pour la santé.

Le principe de complémentarité développé par Devereux (1970) est le deuxième apport majeur de l'ethnopsychiatrie. Il propose d'accorder une importance égale (et complémentaire) à une lecture clinique comme à une lecture anthropologique. C'est là toute la complexité de l'approche, comme le souligne Moro (1998) : comment travailler sur les deux niveaux sans les confondre ? Moro considère, entre autres, que la décentration est un apprentissage nécessaire pour faire face à cette difficulté. Elle suggère aussi la pluridisciplinarité des équipes cliniques : anthropologues, thérapeutes occidentaux et extraoccidentaux. C'est d'ailleurs le modèle de prise en charge que Nathan (1986) a conçu, à la suite des réflexions de Devereux, qui inspire Moro. Cependant, cet auteur se distingue de l'approche de Nathan en valorisant le métissage plutôt que la clôture culturelle (cette clôture serait nécessaire, selon ce dernier, pour se restructurer intérieurement). En effet, la reconnaissance et la réalisation de l'*altérité en soi* (résultat de toute migration) seraient un des objectifs des psychothérapies de migrants, mais également de la formation des futurs thérapeutes.

D'autres auteurs comme Gailly (1991) ou Mansour (1993), n'appartenant pas au courant de l'ethnopsychiatrie, insistent sur l'importance des facteurs socioculturels (et psychologiques) dans la prise en charge. Gailly, dont les réflexions portent en particulier sur les prises en charge psychothérapeutiques, propose de trouver des significations communes au thérapeute et à son client. Il est, selon lui, possible d'arriver à des situations cliniques « aussi culturellement partagées que possible » (p. 99). Pour ce faire, le professionnel est encouragé à « utiliser systématiquement des techniques présentes aussi dans les méthodes d'assistance non occidentales et donc plus familières au client » (p. 114). Il ne s'agit pas pour autant de prescrire des rituels ou de fabriquer des fétiches, mais le thérapeute « doit s'efforcer de procéder d'une façon qui, dans chaque cas, soit signifiante non seulement dans le cadre de sa propre vision du monde, mais encore dans le cadre de la vision du monde de son client » (p. 115).

Mansour (1993), dont les réflexions portent sur les médecins somaticiens, met l'accent sur la multiplicité des dimensions à prendre en compte, à savoir les aspects psychologiques, socio-familiaux, culturels et socio-politiques. Elle suggère que la formation des médecins intègre ces dimensions pour qu'ils puissent être sensibles aux déterminants de la relation avec les usagers et pas seulement aux déterminants de la maladie.

Kleinman (1978, 1980), psychiatre et anthropologue nord-américain, a élaboré une stratégie pour les médecins aussi bien psychiatres que somaticiens. Il propose à ces derniers de prendre en compte le « modèle explicatif de la maladie » (MEM) de l'utilisateur. Chaque modèle est un ensemble de notions à propos d'un épisode de maladie et de son traitement qui est utilisé par tous ceux engagés dans le processus clinique. Par une série de questions précises, le professionnel peut mettre à jour le modèle pour ensuite négocier avec l'utilisateur un traitement qui sera significatif pour les deux. Le soignant a ainsi accès au sens de la maladie (pourquoi moi ? pourquoi maintenant ?) et peut adapter le traitement en fonction de celui-ci.

D'autres chercheurs nord-américains ont aussi réfléchi à la question. Un certain nombre de ces auteurs mettent l'accent sur la connaissance de l'Autre et accumulent les descriptions de type anthropologique sur différents groupes ethniques ou minorités. Par exemple McGoldrick, Giordano et Pearce (1996) regroupent en un ouvrage une quarantaine de ces « monographies », chacune sur une minorité ethnique qu'un thérapeute de famille nord-américain peut un jour ou l'autre rencontrer dans le cadre de sa pratique. Ces monographies décrivent les types de relations familiales, l'impact de la mobilité sociale sur la famille dans son ensemble et ses membres individuellement, comment sont gérés des problématiques telles que l'homosexualité ou les mariages mixtes... Ce sont, selon les mots mêmes des auteurs, des cartes topographiques, qui permettent aux professionnels de se repérer dans l'univers familial de chacune de ces cultures. Cette approche est fondée sur l'apparente contradiction qu'il y a entre continuité et changement. En effet, d'une part les auteurs mettent en garde contre les stéréotypes, et d'autre part le livre qu'ils proposent peut être vu comme une collection de stéréotypes figés sur une quarantaine de groupes nationaux (il s'agit parfois de groupes religieux ou de groupes régionaux dépassant les frontières d'une nation) considérés chacun comme une culture à part : les « centraméricains » étant par exemple présentés comme appartenant à une seule culture. D'ailleurs Maranhão (1984) formulait déjà de sévères critiques dans ce sens à l'égard de la première édition de l'ouvrage (1982). Il qualifiait ce dernier de « Guinness Book of Cultural Stereotypes » (p. 267). Sans être aussi extrêmes, nous estimons que ce genre d'approches descriptives ou informatives est à double tranchant : certes, elles permettent une connaissance plus grande de l'Autre, mais les risques de généraliser et de créer des préjugés sont grands. Les recherches de McDiarmid et Price (1990, citées par Zeichner & Hoef, 1996) montrent cet effet sur des enseignants à

qui des formateurs ont présenté la « culture » d'élèves issus de minorités ethniques défavorisées. Notons que ce genre d'approche de type monographique existe aussi pour les soins infirmiers (Leininger, 1978) ou pour le travail social (Lynch & Hanson, 1992). Elles s'apparentent dans la forme et la philosophie au premier courant nord-américain de la communication interculturelle décrit par Ogay (dans ce volume) dont le centre d'intérêt est la diversité culturelle des comportements de communication. Dans la forme, puisqu'il s'agit de décrire différents types de comportements (dans ce cas liés à la santé), et dans la philosophie, puisqu'elles s'inscrivent en opposition au courant dominant de leur domaine respectif. En effet, elles critiquent l'inadéquation entre l'approche dominante qui ignore les questions culturelles et la réalité plurielle des usagers.

Ces diverses approches de la « troisième voie » ont en commun deux éléments, d'une part, l'ouverture vers un ou plusieurs autres champs disciplinaires (anthropologie, sociologie, psychologie), et d'autre part la décentration comme thème majeur. On peut cependant regretter qu'elles soient des tentatives isolées, même si parfois elles sont institutionnalisées. En outre, rares sont les auteurs qui proposent des lignes directrices pour la formation des futurs professionnels. Lorsqu'elles apparaissent, c'est souvent sous forme de suggestions peu réalistes ou de considérations d'ordre trop général pour être prises en compte par les formateurs. Dans la partie suivante, nous proposons une systématisation des thématiques à traiter lors d'une formation interculturelle des professionnels de la santé, et de la relation d'aide s'inspirant de cette « troisième voie » et visant à développer une capacité de décentration.

PROPOSITIONS POUR UNE FORMATION PLURIELLE

Connaissances en anthropologie

Il nous semble essentiel, au vu du cas présenté et des différents apports de l'anthropologie au champ de la santé discutés plus haut, que cette science sociale soit partie intégrante des cursus de formation, pour, d'une part, définir et débattre de concepts tels que ethnie, culture (Cuche, 1996), famille, maladie, soins, ou santé. D'autre part, il s'agit de faire en sorte que chaque professionnel devienne un « chercheur » ou tout au moins développe sa curiosité pour l'univers culturel des usagers. Les modèles construits pour rendre compte des différentes représentations de la maladie et de ses sens (Laplantine, 1986 ; Helman, 1994) peuvent servir de base pour cet enseignement tout en permettant de montrer la diversité existant dans cette sphère de l'activité humaine. Nous aimerions souligner ici qu'il ne s'agit pas de rentrer dans les descriptions détaillées de telle ou telle culture (comme le

font plusieurs approches nord-américaines) mais bien de montrer que tout comportement et toute connaissance sont inscrits et construits dans un cadre socioculturel et que les appartenances socioculturelles participent aux identités et visions du monde de chacun. L'effet escompté est une décentration, une prise de recul par rapport au modèle monoculturel dominant. Quelques outils ont déjà été mis au point pour atteindre cet objectif. Par exemple Cohen-Emerique (1984) a élaboré une grille qui permet d'interroger nos présupposés culturels. Pour cela elle propose, à partir de certaines rencontres ou incidents critiques (car ils provoquent un choc), une analyse systématique qui met en évidence les systèmes de valeurs en jeu de part et d'autre, en particulier les aspects qui ont été « choqués ».

Connaissances en matière de migration

La migration est une expérience humaine qui, même si elle n'est pas nécessairement traumatisante, implique un certain nombre de changements aux niveaux sociologique et psychologique qui vont au-delà des aspects uniquement « culturels » ou anthropologiques.

La présentation des différents types de migrations (Organisation Internationale du Travail, Organisation Internationale des Migrations & Haut Commissariat aux Réfugiés, 1994) et les statuts qui en découlent dans les sociétés de résidence permet d'appréhender le niveau sociologique. Bolzman (sous presse) propose par exemple une typologie qui permet de saisir d'un point de vue juridique la place qui est accordée aux migrants. Parallèlement à ces grandes catégories, il est également important de sensibiliser les professionnels aux aspects psychologiques qui sous-tendent toute migration, comme le projet individuel du migrant, les raisons et conditions qui entourent le départ (décision de partir, attentes et craintes souvent relayées par l'entourage, loyautés, traumatismes...) ainsi que les conditions de vie dans le pays d'arrivée (statut, reconnaissance, emploi ...). Les recherches et réflexions sur le processus d'acculturation et ses conséquences, en particulier celles de Berry (Berry, 1999 ; Dasen, sous presse) et de Camilleri (1990) sont des outils conceptuels précieux pour saisir les enjeux au niveau psychologique.

Ces contenus de formation que nous proposons ont pour objectif d'influer sur les représentations des professionnels. C'est la place des migrants au sein de nos sociétés ainsi que les conséquences affectives et identitaires d'une telle expérience qu'il s'agit de présenter dans sa complexité, afin de contrer les stéréotypes et les préjugés.

Connaissances en psychologie sociale

Le thème des relations entre groupes est depuis longtemps un sujet d'étude de la psychologie sociale : dès les années 50, Sherif (1966) observe des groupes de jeunes mis en situation de compétition et construit une théorie (des conflits réels) à partir de ces observations. À la suite de ces travaux, la psychologie sociale n'a cessé d'étudier les phénomènes de racisme, d'ethnocentrisme, de stéréotypes, de discrimination, d'attribution, de catégorisation différentielle... (pour une synthèse de ces travaux, voir Bourhis & Gagnon, 1994). Une connaissance de ces mécanismes psychosociaux présents dans toutes les relations entre personnes de groupes distincts permet une décentration. Cette connaissance devrait par exemple aider à prendre au sérieux les représentations et pratiques de soins autres qu'occidentales.

Le travail en réseau

Nous avons mentionné dans l'histoire de Mme L. le grand nombre de professionnels engagés en même temps dans sa prise en charge. D'aucuns, comme Lorreyte (1988), critiquent cette multiplication des intervenants comme un mal de nos institutions qui appréhendent la personne au travers de ses problèmes tout comme la médecine s'intéresse aux organes ou aux symptômes plutôt qu'à la personne. Nous préférons considérer cette réalité comme une donnée en soi et essayer d'en tirer le meilleur.

Wiener (1991) propose la notion d'arène professionnelle pour rendre compte de ce type de contexte dans lequel plusieurs professionnels sont impliqués. Les actions qui y sont menées se situent dans un espace scénique ayant un objet commun (par exemple répondre aux différents problèmes auxquels une famille migrante est confrontée). Du fait que ces différents professionnels s'occupent du même « objet », l'espace scénique devient également un lieu de confrontation dans lequel s'affrontent des interprétations et des pratiques différentes. Ainsi, mettre en place un travail en réseau pluridisciplinaire ne va pas de soi, car les champs des différentes disciplines en présence se recoupent sur certains plans. Comme le rappellent Grossen *et al.* (1998), ces zones floues entraînent des négociations sur la spécificité des actions à mener par chacun. Or, selon ces auteurs, la collaboration ne sera féconde que si les négociations ne menacent pas les identités sociales et professionnelles en jeu. Un moyen d'aller au-delà de ces tensions identitaires est de proposer à chaque professionnel d'objectiver ce qu'il avance, ceci permettant alors de sortir du jugement personnel et de s'appuyer sur des faits qui en tant que tels sont discutables et réfutables par chacun. Toujours selon Grossen *et al.*, une collaboration en réseau efficace nécessiterait trois conditions : la volonté d'organiser des rencontres de réseaux (comprenant un coordinateur, un cadre spatio-temporel), la nécessité

de collaborer sur des actions concrètes et objectivées, et enfin, d'instaurer des formes de régulation de la collaboration (présence d'un tiers ayant le rôle d'orchestrer les rencontres et de recentrer les discussions). Si chacun est prêt à entendre le point de vue des autres, une image plus complète va également pouvoir émerger de la personne prise en charge. La mise en place d'un réseau va être d'autant plus importante que le processus de relation d'aide est dans une impasse ou que des contre-attitudes apparaissent entre intervenants non coordonnés ou, de la part de ces mêmes intervenants, à l'encontre des personnes prises en charge.

En termes de formation, il s'agit d'une part de faire comprendre l'intérêt du travail en réseau (en montrant, par exemple, comment il permet d'éviter la multiplication d'interventions contradictoires), et d'autre part de proposer un apprentissage des conditions que ce type de collaboration implique et amener les participants à mieux se définir en termes d'identités professionnelles et donc d'objectifs propres.

Le travail avec un interprète

Un aspect qui nous paraît incontournable dans une formation à la relation interculturelle est l'apprentissage du travail avec un interprète. Or, l'introduction de la présence d'un tiers ne va jamais de soi. Dans un récent rapport sur l'utilisation d'interprètes dans le réseau médical suisse, Weiss et Stucker (1998) relèvent l'utilisation encore trop rare de ces professionnels et leur statut souvent déprécié au sein des institutions. Un certain nombre de recherches et de réflexions (Métraux, 1995, cité par Weiss & Stucker, 1998 ; Good, 1998) montrent pourtant l'importance pour la personne de pouvoir s'exprimer dans sa propre langue. En effet, le langage n'est pas seulement porteur de significations, mais également de symbolisme en tant qu'acte culturellement situé. Ainsi, comme le rappelle Jäggi (1996), la communication est porteuse des codes sociaux de la culture dont elle est issue. Dans la confrontation linguistique se rejoue également le rapport de pouvoir entre groupes, le porteur de langue étrangère étant habituellement infériorisé dans ces moments-là (Jäggi, 1993).

Le deuxième aspect concernant l'utilisation d'un interprète s'articule autour de la fonction que l'on désire qu'il joue. Habituellement, l'interprète est appelé à traduire de manière plus large que le mot à mot (Métraux & Alvir, 1995). Ainsi, en plus du sens des mots, il s'agit également de traduire ou transmettre le vécu, la part émotionnelle. Certains préconisent une fonction encore plus importante pour l'interprète. Ainsi, Nathan (1986 ; 1994) et Métraux et Alvir (1995) insistent sur le fait que celui-ci est également un médiateur culturel, c'est-à-dire qu'il apporte des éclairages sur les représentations culturelles inconnues du professionnel. En ce sens, il a le

rôle d'interroger à la fois la culture du client et celle du professionnel, afin de stimuler la construction de points communs et favoriser la création d'un espace interculturel.

Le thème central de l'apprentissage du travail avec un interprète est de prendre conscience des conséquences de sa présence. Un des éléments liés à cette thématique est celui de la perte, de la part du professionnel, d'un idéal de contrôle de la communication et de ses contenus.

Développement personnel

Pour que l'ensemble des connaissances présentées ci-dessus prennent un sens pour les professionnels dans leurs pratiques quotidiennes, il nous semble nécessaire qu'il s'ancre également dans une démarche de développement personnel faisant partie intégrante de la formation. Aux connaissances en anthropologie devraient faire écho une démarche de réflexion sur ses propres représentations de la santé, de la maladie et des soins. Rey (1995) propose d'explorer les migrations au sein de sa propre famille afin de prendre conscience que ce n'est pas un phénomène qui concerne seulement « les étrangers » mais qu'il est inhérent à tout être humain. Arriver à accepter l'ambivalence (Feldhendler, 1999), l'altérité en soi (Moro, 1998) et parvenir à se décentrer et à s'inscrire dans un processus de réciprocité (Perregaux, sous presse) sont autant de thèmes qui doivent être abordés en complément à la théorie. Ils sont la condition nécessaire à l'établissement d'une relation interculturelle dans le plein sens de ce terme. Ce ne sont pas des connaissances qui s'apprennent sur les bancs d'école. C'est d'un savoir-être dont il s'agit ici, et c'est dans l'expérience d'un travail sur soi qu'il s'acquiert.

Ce dernier point soulève la question de la formation des formateurs : quels formateurs peuvent aujourd'hui enseigner des matières telle que l'anthropologie et suivre leurs étudiants à un niveau plus individuel et émotionnel ? Nous imaginons qu'une telle formation peut être entreprise par un collectif de formateurs pour permettre un cursus de sensibilisation qui traite en parallèle les mêmes thèmes au niveau théorique et au niveau personnel.

CONCLUSIONS

Alors que les sciences de l'éducation, y compris les approches interculturelles en sciences de l'éducation, centrent la majorité de leurs réflexions et recherches sur l'école et ses acteurs, il nous paraît nécessaire d'élargir cet horizon à d'autres champs, dont celui de la relation d'aide et de la santé (mais pas seulement, les institutions de la justice ou du travail par exemple

gagneraient à ce que des recherches interculturelles se fassent en leur sein). Faut-il le préciser : il n'y a pas que les enseignants qui ont à faire face à une diversification des populations, les mêmes publics sont accueillis par l'école aussi bien que par les professionnels de la santé et de la relation d'aide que ceux de la justice ou de bien d'autres institutions.

Comme d'autres l'ont déjà remarqué (par exemple Krewer, 1999) les migrants sont perçus en général comme une « menace » : ils mettraient à mal notre ordre social, nos institutions et nous-mêmes (dans nos identités), en plus d'être eux-mêmes les victimes de terribles processus psychologiques provoquant malaise et souffrance. Cependant, ils se révèlent aussi être une « chance de développement pour dépasser les grilles et les structures traditionnelles de notre pensée et de nos actions » (Krewer, 1999, p. 98).

Malgré cette opportunité de développement, matérialisée par la diversité toujours croissante des populations dans notre société, une question reste ouverte : à quel point la logique monoculturelle propre aux institutions occidentales est-elle en décalage avec la réalité, le quotidien de chacun d'entre nous ? Il nous semble urgent que ces institutions réfléchissent au rapport à l'Autre qu'elles établissent et à leur relation à la différence culturelle. Les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour faire face aux changements sociaux sont fondamentales pour l'ensemble de la société.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (pp. 119-146). Paris : L'Harmattan.
- Berry, J. (1999). Acculturation et adaptation. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Éd.), *Identité sociale et altérité* (pp. 177-196). Paris : L'Harmattan.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bidou, C. (1984). *Les aventuriers du quotidien*. Paris : P.U.F.
- Bolzmann, C. (sous presse). Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Éd.), *Migrations et intégrations. Regards pluridisciplinaires*. Lausanne : Payot.
- Bourhis, R. & Gagnon, A. (1994). La psychologie sociale des préjugés, des stéréotypes et de la discrimination. In R. Vallerand (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 715-772). Montréal : Gaëtan Morin.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris : P.U.F.

- Clanet, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie)*, 2, 183-218.
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, XVIII (1), 71-92.
- Cohen-Emerique, M. (1998). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In J. Demorgon & E. Lipiansky (Éd.), *Le guide de l'interculturel en formation* (pp. 301-315). Paris : Retz.
- Corraze, J. (1992). *Psychologie et médecine*. Paris : P.U.F.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Dasen, P. (sous presse). Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Éd.), *Migrations et intégrations. Regards pluridisciplinaires*. Lausanne : Payot.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Devereux, G. (1970). *Essai d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model : a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-135.
- Feldhendler, D. (1999). Formation à la relation interculturelle par des approches psychodynamiques et dramaturgiques. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 249-264). Paris : L'Harmattan.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- Gailly, A. (1991). Problèmes liés au contexte multiculturel de la relation soignant-soigné. In J. Leman & A. Gailly (Éd.), *Thérapies interculturelles* (pp. 97-115). Bruxelles : Éditions Universitaires.
- Good, B. (1998). *Comment faire de l'anthropologie médicale ? Médecine, rationalité et vécu* (S. Gleize, trad.). Le Plessis-Robinson : Synthélabo.
- Grossen, M., Jovanovic Franciosi, J., Kaiser, C., Martinez, M., Oppizzi, L., Hippenmeyer, L.-H. (1998). *Représentations des difficultés d'apprentissage, collaboration et gestion des rôles dans les équipes pluridisciplinaires* (Rapport de recherche). Université de Lausanne.
- Helman, C. (1994). *Culture, health and illness*. Londres : Butterworth & Heinemann.
- Jäggi, C. (1993). *Zum Problem der interkulturellen Kommunikation im globalen und mikrosozialen Kontext*. Meggen : Inter-edition.
- Jäggi, C. (1996). Von der multikulturellen zur interkulturellen Gesellschaft. Überlegungen aus kommunikationstheoretischer Sicht. In H.-R. Wicker, J.-L. Alber & C. Bolzman (Eds) *Das Fremde in der Gesellschaft : Migration, Ethnizität und Staat* (pp. 427-438). Zürich : Seismo.
- James, F. (1994). La signification culturelle du symptôme. *Psychothérapies*, 2, 77-83.

- Kleinman, A. (1978). Clinical relevance of anthropological and cross-cultural research : concepts and strategies. *American Journal of Psychiatry*, 135(4), 427-431.
- Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Éd.), *Identité collective et altérité* (pp. 93-111). Paris : L'Harmattan.
- Laplantine, F. (1986). *Anthropologie de la maladie*. Paris : Payot.
- Laplantine, F. (1988). *L'ethnopsychiatrie*. Paris : P.U.F.
- Lebrun, J.-P. (1993). *De la maladie médicale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leininger, M. (1978). *Transcultural nursing*. New York : John Wiley and Sons.
- Lipiansky, E. (1998). Perception de l'autre et pédagogie des rencontres. In J. Demorgon & E. Lipiansky (Éd.), *Le guide de l'interculturel en formation* (pp. 149-157). Paris : Retz.
- Lorreyte, B. (1988). La fonction de l'Autre : arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle. In F. Ouellet (Éd.), *Pluralisme et école* (pp. 339-361). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Lynch, E. & Hanson, M. (1992). *Developing cross-cultural competence*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- Mansour, S. (1993). La complexité de la relation de soins : perspectives culturelles et psychosociales. In J. Cook & J.-P. Dommergues (Éd.), *L'enfant malade et le monde médical* (pp. 121-133). Paris : Syros.
- Maranhão, T. (1984). Family therapy and anthropology. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 8, 255-279.
- McDiarmid, G. & Price, J. (1990). *Prospective teachers' view of diverse learners*. East Lansing, MI : National Centre for Research on Teacher Education.
- McGoldrick, M., Giordano, J. & Pearce, J. (Ed.). (1996). *Ethnicity and family therapy* (2^e éd.). New York : The Guilford Press.
- Métraux, J.-C. (1995). *Amélioration de l'accès aux soins des populations migrantes. Un droit : s'exprimer dans sa propre langue*. Manuscrit non publié. Lausanne : Association Appartenances.
- Métraux, J.-C. & Alvir, S. (1995). L'interprète : traducteur, médiateur culturel ou co-thérapeute. *Interdialogos*, 2, 22-26.
- Moro, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris : Dunod.
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris : Odile Jacob.
- Nathan, T. & Lewertowski, C. (1998). *Soigner. Le virus et le fétiche*. Paris : Odile Jacob.

- Organisation Internationale du Travail, Organisation Internationale pour les Migrations & Haut Commissariat aux Réfugiés (1994). *Migrants, réfugiés et coopération internationale*. Genève : Auteurs.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York : The Free Press.
- Perregaux, C. (sous presse). *L'intégration sociale et scolaire : aussi une histoire de langue(s) ?* In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Éd.), *Migrations et intégrations. Regards pluridisciplinaires*. Lausanne : Payot.
- Rey, M. (1995). Les migrations à travers les arbres généalogiques. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (ÉdS), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse* (pp. 259-265). Berne : Peter Lang.
- Rey, M. (1996). *D'une logique « mono » à une logique « inter »* (Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation n° 79). Université de Genève.
- Rogers, C. (1961/1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rossi, I. (1997). *Corps et chamanisme*. Paris : Dunod.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation : their social psychology*. Londres : Routledge & Paul Kegan.
- Von Overbeck Ottino, S. (1999). Violences collectives et travail psychothérapique : nécessité d'une intégration des aspects individuels, familiaux et culturels. *Psychothérapies*, 19(4), 235-245.
- Weiss, R. & Stuker, R. (1998). *Interprétariat et médiation culturelle dans le système de soins* (Rapport n° 11). Neuchâtel : Forum Suisse pour l'Étude des Migrations.
- Wiener, C. (1991). Arenas and careers : the complex interweaving of personal and organisational destiny. In D. Maines (Ed.), *Social organisation and social process. Essays in honor of Anselm Strauss* (pp. 175-188). New York : de Gruyter.
- Zeichner, K. & Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-547). New York : Macmillan/Prentice Hall International.
- Zola, I. (1983). *Socio-medical inquiries : recollections, reflections and reconsiderations*. Philadelphia, PA : Temple University Press.

Table des matières

Sommaire	5
-----------------	---

INTRODUCTION

Approches interculturelles : acquis et controverses	7
<i>Pierre R. Dasen</i>	
Définition de la problématique	7
À l'intersection des disciplines	8
Un développement récent avec des racines anciennes	9
Quelques controverses actuelles	10
La définition du terme « interculturel »	10
Le concept de « culture »	12
Idéologie et politique :	
Avons-nous des valeurs communes ?	14
Le culturalisme et le relativisme culturel	17
Entre recherche scientifique et pratique de terrain	17
Plan de l'ouvrage et apports des différents chapitres	19
Perspectives disciplinaires et épistémologiques	19
Le scolaire et le non-scolaire	20
La formation des enseignants et d'autres intervenants	21
Références bibliographiques	23

ASPECTS DISCIPLINAIRES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation	31
<i>Abdeljalil Akkari</i>	
De la philosophie à la psychologie de l'éducation	31
Les concepts indiscutables	34
Les alternatives possibles : conscientisation et ethnothéories	39

Les fondements culturels de l'éducation	41
Conclusion	45
Références bibliographiques	46
Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison	49
<i>Soledad Perez, Dominique Groux et Ferran Ferrer</i>	
Approches historiques de l'éducation comparée et regards sur l'éducation interculturelle	50
Des années 1920 aux années 1950	50
Des années 1960 aux années 1980	51
Les années 1990	52
Champs d'intérêt et définitions	53
La contextualisation	54
L'international, le national et le local	54
La décentration et l'altérité	56
Les différentes méthodologies en éducation comparée et en éducation interculturelle	59
Les approches quantitatives	59
Les approches qualitatives	61
Conclusion	62
Références Bibliographiques	63
« Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire	67
<i>Tania Ogay</i>	
Introduction	67
La communication interculturelle : aux États-Unis, une discipline à part entière des sciences de la communication	68
La communication interculturelle, absente des sciences de la communication francophones	72
La psychologie des contacts de cultures, l'alter ego de la communication interculturelle	73
Des insertions disciplinaires complexes et fragiles, peu favorables au dialogue entre les deux traditions	76
Conclusion	78
Références bibliographiques	79

Perspective sur la psychologie interculturelle comparative	85
<i>Hélène Martin</i>	
Introduction	85
La CCP dans le champ de la psychologie interculturelle	87
Approche étic imposée ou absolutiste	87
Approche émic ou relativiste	88
Approche étic dérivée (CCP)	91
Origine critique de la CCP	92
Perspective méthodologique	93
Quelques concepts principaux	94
La psychologie interculturelle comparative comme pratique de négociation	94
La construction de la CCP par affiliations conceptuelles	96
La construction de la CCP par affiliations méthodologiques	97
La CCP dans son temps et dans son contexte	100
Conclusion	101
Références bibliographiques	102

LE SCOLAIRE ET LE NON-SCOLAIRE

Développement humain et éducation informelle	107
<i>Pierre R. Dasen</i>	
Introduction	107
La niche développementale : enculturation, socialisation et développement humain	108
Le cadre théorique éco-culturel : culture et contextes	108
Aspects institutionnels	109
Perspective historique	110
Éducation informelle et scolarisation	112
Éducation « traditionnelle »	113
Les processus d'apprentissage et les savoirs quotidiens	114
Méthodes et paradigmes : la procédure en trois étapes et la position centrale	117
Interdisciplinarité et sciences de l'éducation	118
Références bibliographiques	118

L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles	125
<i>Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru</i>	
Comment définir l'éducation familiale ?	126
De quelques tentatives d'explication des différences d'éducation familiale	128
La composition du groupe familial et les caractéristiques de l'enfant	130
Les caractéristiques sociales et culturelles des familles	131
L'étude des représentations parentales	132
Les types de familles et les styles éducatifs	134
Pourquoi étudier l'éducation dans le contexte familial ?	138
Références bibliographiques	141
Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation	147
<i>Novine Berthoud-Aghili</i>	
Introduction	147
La culture en question	148
Le dialogue interculturel	149
La relation entre les acteurs de socialisation : les parents et les enseignants	150
La valorisation de l'élève	151
Le rôle du médiateur culturel à l'école	152
Champs d'application de la médiation	152
Pratique de la médiation en pédagogie	155
Étude de cas	156
Analyse de l'étude de cas	157
a) <i>Rôle d'interprète</i>	158
b) <i>Analyse de l'entretien entre parent-enseignant</i>	158
c) <i>Rôle du médiateur à l'école</i>	159
Conclusion	160
Références bibliographiques	161
La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale	163
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Introduction	163
Éducation interculturelle sans rénovation des systèmes d'éducation ?	164

La pédagogie interculturelle est-elle la périphérie de la pédagogie générale ?	167
Pour un pluralisme critique dans le curriculum d'éducation générale	171
Conclusion	176
Références bibliographiques	177
Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? <i>Christiane Perregaux</i>	181
Un intérêt refoulé	183
L'école confrontée à de nouvelles situations	184
Langues et cultures	185
Mobilité des populations et élargissement des savoirs scolaires	187
Un débat animé	189
Didactisation des approches interculturelles ou interculturelisation des didactiques ?	192
Des orientations prometteuses	194
Développer le dialogue, passer à l'interculture	198
Références bibliographiques	198

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET AUTRES INTERVENANTS

La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité <i>Malika Belkaïd</i>	205
La diversité culturelle	206
La diversité	206
La culture, les cultures	207
La diversité culturelle : concept mou ou notion libératrice ?	208
Intraculturalité, une interculturelité en nous ?	209
Incursions dans l'histoire culturelle : former des enseignants en contexte de diversité culturelle déniée	210
Hétérogénéité, homogénéité	211

La diversité culturelle des enseignants	213
Vision monoculturelle, vision en diversité culturelle	214
Identité(s)	214
L'autobiographie éducative	216
L'enseignant a été un élève	217
Formation initiale : lieu de l'expérience d'une « altérité »	218
Références bibliographiques	220
L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation	223
<i>Claude Clanet</i>	
Introduction	223
Éléments de vécu de « L'interculturel »	
dans la formation des maîtres	224
Après des étudiants et stagiaires	224
Dans la recherche interculturelle ?	225
Des prises de recul par rapport à l'éducation scolaire	226
La prégnance du « sociologique »	226
La mise à l'écart de l'anthropologie	229
Le psychologique et l'institutionnel	231
Une appropriation de l'institution par l'élève ; la pédagogie institutionnelle	234
Repenser la formation des enseignants et des futurs enseignants	237
Une perspective de formation générale	237
Une perspective de formation personnelle	238
Une vision autre des relations éducation-culture	239
Références bibliographiques	241
Quelle formation interculturelle en éducation ?	243
<i>Fernand Ouellet</i>	
L'approche « critique radicale »	248
L'apprentissage en coopération et l'égalisation des statuts	251
La pédagogie de l'échange scolaire	253
Les composantes d'une formation interculturelle	254
Les fondements théoriques	254
L'exploration d'un univers culturel étranger	256
Le projet d'intervention	257
Des compétences spécifiques	258
Références bibliographiques	259

Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine	261
<i>José Marín</i>	
Introduction	261
Dimension historique du contexte interculturel	263
L'approche interculturelle entre identité et altérité	264
Le concept de culture	265
Un monde en mutation	265
L'école et les populations autochtones dans les Amériques	267
De l'alphabétisation bilingue à l'approche interculturelle dans le contexte latino-américain	269
Conclusions	274
Références bibliographiques	275
Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ?	281
<i>Yvan Leanza et Philippe Klein</i>	
Introduction	281
Représentations socioculturelles et rencontres interculturelles	282
Histoire de Mme L. requérante d'asile en Suisse, originaire de la République Démocratique du Congo	282
Pour une vision nuancée de chaque situation	283
Vers la construction d'une rencontre interculturelle	284
Modèle monoculturel et modèles repensés	286
La culture biomédicale	286
Anthropologie et pluralisme médical	287
Une prise en charge repensée ?	288
Propositions pour une formation plurielle	290
Connaissances en anthropologie	290
Connaissances en matière de migration	291
Connaissances en psychologie sociale	292
Le travail en réseau	292
Le travail avec un interprète	293
Développement personnel	294
Conclusions	294
Références bibliographiques	295
Table des matières	299

Collection *Raisons Éducatives*

Concept éditorial

Raisons Éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Jean-Michel BAUDOIN (secrétaire de rédaction), Gisela CHATELANAT, Joaquim DOLZ, Janette FRIEDRICH, Rita HOFSTETTER, Francia LEUTENEGGER, Francia LEUTENEGGER, Edmée OLLAGNIER, Greta PELGRIMS, Daniel PERAYA, Soledad PEREZ, Madelon SAADA-ROBERT et Bernard SCHNEUWLY.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – CH-1227 Carouge - GE

Courrier électronique : Jean-Michel.Baudouin@pse.unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – Daniel BAIN, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jacky BEILLEROT, Université Paris X Nanterre (France) – Étienne BOURGEOIS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel BROSSARD, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (France) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Liège (Belgique) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Samuel JOSHUA, Université de Provence, Marseille (France) – Jean-Luc LAMBERT, Institut de Pédagogie Curative, Fribourg (Suisse) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Jean-Pierre MEUNIER, Université catholique de Louvain (Belgique) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Anne-Nelly PERRET-CLERMOND, Université de Neuchâtel (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Ana VASQUEZ, Centre national de recherche scientifique (CNRS)-CERLIS, Paris (France) – Jacques WEISS, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel (Suisse) ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.