

2011 Numéro 1 Volume 1


alterstice

Revue Internationale
de la Recherche Interculturelle

المجلة الدولية للبحوث
ما بين الثقافات

Revista Internacional
de la Investigación Intercultural

Revista Internacional
de Pesquisa Intercultural

International Journal
of Intercultural Research

Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités

Sous la direction de : **Anahy Gajardo et Yvan Leanza**

- 1** Ceci n'est pas un éditorial
Y. Leanza
- 3** Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités
A. Gajardo et Y. Leanza
- 9** L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants
M. Cohen-Emerique
- 19** Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques
M. Mc Andrew
- 35** L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène?
M. Sanchez-Mazas et R. Fernandez-Iglesias
- 47** La revitalisation de la langue huronne-wendat : réimaginer l'interculturel
L.-J. Dorais
- 55** Remettre la culture à sa place pour mieux vivre ensemble : un exemple en milieu HLM à Montréal
K. Truchon
- 69** « De l'interculturel de valeurs à l'interculturel de faits », entretien croisé avec Tania Ogay et Jacques Proulx
A. Gajardo et Y. Leanza
- 81** La culture en tant que facteur du développement cognitif
J. Retschitzki
- 95** *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective*, de P. Dasen et R. Mishra
C. Brisset
- 101** *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, de M. Cohen-Emerique
A. Boilard et Y. Leanza
- 107** *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde*, de Raúl Fornet-Betancourt
O. Ducharme

Alterstice est publiée avec le soutien de l'Association internationale pour la Recherche Interculturelle (**ARIC**), l'équipe de recherche Migration et Ethnicité dans les Interventions en Santé et en Service social (**METISS**, Montréal) et le Centre interuniversitaire d'Études sur les Langues, les Arts et les Traditions (**CÉLAT**).

Alterstice est publiée uniquement en ligne : www.alterstice.org

La revue est gratuite.

Alterstice

c/o Yvan Leanza

Professeur agrégé

École de psychologie

Université Laval

2325, rue des Bibliothèques

Québec (Qc)

G1V 0A6

Canada

Directeur : Yvan Leanza

alterstice@gmail.com

Responsable de la révision et de la mise en pages : Anna Olivier (Athéna Rédaction)

anna.olivier@athenaredaction.com

ISSN : 1923-919X

© Alterstice, 2011. Toute reproduction du texte doit mentionner la source de l'article.

ÉDITORIAL

Ceci n'est pas un éditorial

Yvan Leanza¹

Ceci n'est pas un éditorial. C'est le résultat d'un long, même très long, processus de co-construction. Dans sa forme, il s'agit bien d'un éditorial, soit le mot du directeur de la revue pour présenter le numéro. Et certains diront probablement, avec raison, que toute production textuelle est le résultat d'un processus. Cependant, dans ce cas précis, celui que vous avez sous les yeux, le processus a impliqué de nombreuses personnes et s'est étendu sur plus de 25 ans.

Il a d'abord fallu créer l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), ce qui a eu lieu en 1984. Parmi les fondateurs, l'idée d'avoir une revue scientifique était déjà présente, et quelques-unes de ces personnes participent au comité scientifique d'*Alterstice* ou à ce premier numéro, voire aux deux comme Margalit Cohen-Emerique. L'ARIC a bien eu son bulletin, qui est progressivement passé d'une feuille d'information entre les membres avec un ou deux articles scientifiques à une proto-revue avec comité de lecture, en particulier sous la responsabilité de Colette Sabatier (Université de Bordeaux, France), puis de Tania Ogay (Université de Fribourg, Suisse), Luc Collès (Université de Louvain, Belgique) et moi-même (Université Laval, Canada). Cependant, à l'heure des nouvelles technologies de l'information, et des exigences élevées des institutions universitaires et de celles finançant la recherche, il n'était plus efficace de garder ce format hybride du point de vue du contenu comme de la forme.

Bien que l'ARIC compte de nombreux et brillants membres répartis sur quatre continents, un tel projet ne pouvait voir le jour sans un ancrage localisé là où il y a une expertise en matière de publication scientifique (et des ressources). C'est ainsi que l'équipe de recherche Migration et Ethnicité dans les Interventions en Santé et en Services sociaux (METISS) de Montréal, sous la direction de Catherine Montgomery (Université McGill, Canada), a accepté de se joindre au projet dès 2008. METISS avait également sa propre série de publications, les *Cahiers METISS*, là aussi hybride par son contenu (à la fois orienté vers la pratique et la recherche) et disponible en ligne, mais souhaitait distinguer les publications à destination des praticiens de celles à destination des chercheurs. C'est par l'appui moral et financier de METISS que le projet a pu prendre forme. L'équipe METISS compte parmi ses membres Jacques Rhéaume (Université du Québec à Montréal, Canada) qui est directeur de la revue *Nouvelles Pratiques Sociales* et qui a accepté de se joindre au premier comité de direction de la revue.

La constitution d'une revue a été officialisée par le Conseil de l'ARIC lors du colloque de Messina en septembre 2008, peu après que METISS ait donné son approbation à ce projet ambitieux. Plus tard, le Centre interuniversitaire d'Études sur les Langues, les Arts et les Traditions (CÉLAT) sous la direction de Francine Saillant (Université Laval, Canada) est venu prêter main-forte au projet, non seulement par l'expérience de Francine Saillant elle-même, qui a été longtemps directrice de la revue *Anthropologie et Société*, mais aussi par des aides financières ponctuelles qui permettent d'effectuer un travail professionnel dans la révision et la mise en page des textes. Sans oublier, bien entendu, le rayonnement de la revue dans un autre réseau multidisciplinaire dont la programmation scientifique 2011-2017 porte sur « le vivre-ensemble à l'épreuve de la pluralisation croissante des sociétés ».

Je tiens à rappeler ici quelques principes de fonctionnement de la revue, principes qui ont été discutés et approuvés par un comité ad hoc réunissant des membres du Conseil de l'ARIC et de METISS. Ce comité a établi la structure de la revue avant son existence matérielle et a été dissous peu avant la création de la revue, soit en

avril 2010. Les instances de la revue sont le comité de direction composé de cinq membres, dont le directeur (ou la directrice) et le comité scientifique. Le comité de direction veille au fonctionnement quotidien de la revue. Il est composé de représentants des trois réseaux porteurs du projet. Le comité scientifique veille à l'orientation de la revue, par exemple en suggérant des thèmes pour les numéros à venir et en arbitrant en cas d'évaluations contradictoires d'un article soumis. Il veille également à la diffusion de la revue dans différents milieux universitaires et professionnels. La composition du comité scientifique reflète à la fois la multidisciplinarité de la recherche interculturelle et la diversité socioculturelle et géographique des chercheurs associés aux trois réseaux. Un équilibre qu'il n'a pas été facile à trouver, mais qu'il est nécessaire de maintenir pour l'avenir.

D'un point de vue pratique, voici les principes directeurs de la revue :

- Les numéros d'Alterstice sont thématiques et font appel à des éditeurs invités. Il est aussi possible de soumettre des articles hors thème et des notes de lecture (compte rendu d'ouvrage).
- Bien que la langue « première » d'Alterstice, comme celle des trois réseaux auxquels elle est associée, soit le français, il est possible de soumettre des articles en arabe, espagnol, portugais et anglais.
- Après une évaluation sommaire par les éditeurs invités et le comité de direction, les articles sont soumis en aveugle à deux évaluateurs externes. L'auteur doit répondre aux commentaires qui lui sont faits et modifier son texte si nécessaire avant la publication.

Je ne pourrais terminer ce premier éditorial sans remercier les personnes qui ont cru dans le projet et qui m'ont soutenu pour le mettre en forme, en particulier les membres du comité ad hoc : Émile-Henry Riard (Université de Picardie Jules Verne, France), Fabienne Rio (Unité de recherche Migration et Société, Université de Nice et Université de Paris 8, France), Fatima Moussa (Université d'Alger, Algérie), Ghazi Chakroun (Université de Sfax, Tunisie), Lucienne Borges Matins (Université de Santa-Catarina, Brésil), Michèle Vatz Laaroussi (Université de Sherbrooke, Canada), Reinaldo Fleuri (Université de Santa Catarina, Brésil), René Mokoukolo (Université de Tours, France), Catherine Montgomery (Université McGill, Canada) et Jacques Rhéaume (Université du Québec à Montréal, Canada). Je remercie également les membres du comité scientifique pour leur engagement dans ce projet un peu fou, ainsi que mes collègues du comité de direction pour leur écoute, leur disponibilité et leurs sages conseils. Je tiens à souligner la contribution d'Anna Olivier, réviseuse, qui a mis généreusement son expertise au service de ce premier numéro. Et pour finir, mes remerciements vont à Anahy Gajardo, qui a accepté de co-éditer ce numéro, une entreprise risquée qui devrait établir un jalon pour *Alterstice*.

En ces temps d'indignation légitime, parfois contrée violemment, je fais le souhait que cette revue s'applique à présenter les connaissances nouvelles (ou un peu moins), celles qui se situent dans l'alterstice – un entre-deux qui transforme – et qui permettront non seulement l'avancée des sciences sociales et humaines, mais aussi le développement de sociétés plurielles plus justes.

Bonne lecture!

Rattachement de l'auteur

¹Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

alterstice@gmail.com

Pour citer cet article :

Leanza, Y. (2011). Ceci n'est pas un éditorial. *Alterstice*, 1(1), 1-2.

INTRODUCTION THÉMATIQUE

Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités

Anahy Gajardo¹ et Yvan Leanza²

Résumé

Entré dans le vocabulaire courant des disciplines (psychologie, pédagogie, sociologie, etc.) et des champs de pratiques et de recherches (éducation, santé, social, management, etc.), le terme d'« interculturel » se caractérise par la multiplicité de ses champs d'application, l'instabilité de ses significations et un flou sémantique certain.

Qu'en est-il de la recherche dite « interculturelle »? Que signifie ce terme dans le contexte du travail scientifique? Peut-on identifier une conception partagée – ou paradigmatique – du terme lorsqu'il est mobilisé dans le champ scientifique? Peut-on dégager des épistémologies, des méthodologies, ou pour le moins des pratiques et des caractéristiques scientifiques communes à ce champ de recherche?

Dans le cadre de ce premier numéro d'*Alterstice*, il nous est apparu indispensable de soulever ces questions. En effet, « faire de la recherche interculturelle » implique aussi de la penser, de s'interroger sur les conceptions, les usages, les épistémologies et les méthodologies que nous, chercheuses et chercheurs, associons à ce terme qui qualifie nos pratiques scientifiques ou nos objets de recherche.

Rattachement des auteurs

¹Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse; ²Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

anahy.gajardo@unine.ch

Mots clés

interculturel

Pour citer cet article :

Gajardo, A et Leanza, Y. (2011). Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités. *Alterstice*, 1(1), 3-8.

L'interculturel dans tous ses états

Entré dans le vocabulaire courant des disciplines (psychologie, pédagogie, sociologie, etc.) et des champs de pratiques et de recherches (éducation, santé, social, management, etc.), le terme d'« interculturel » se caractérise par la multiplicité de ses champs d'application, l'instabilité de ses significations et un flou sémantique certain. Imprécis, vague et polysémique, il est néanmoins omniprésent dans le vocabulaire de nombreuses pratiques professionnelles, des sciences humaines et sociales, ainsi que dans les rhétoriques politiques. La plupart des formations ayant un rapport avec l'humain traitent, même de façon marginale, de cette question; rares sont les écoles supérieures et les universités qui n'offrent pas un ou plusieurs cours sur le thème. Cette notion apparaît aussi de plus en plus souvent dans les normes des professions : tout professionnel de l'humain (du médecin à l'enseignant, en passant par les éducateurs spécialisés, et bien d'autres) se doit d'être au moins sensibilisé au sujet, si ce n'est pleinement formé et posséder des compétences dites interculturelles. En tant que modalité de gestion de la diversité culturelle, le mot occupe aujourd'hui une place de choix dans le champ discursif politique; cela, au niveau des villes, des régions, des États ou même des organisations internationales, comme le Conseil de l'Europe et son livre blanc sur le dialogue interculturel (2008). L'interculturel apparaît ainsi comme « une notion caméléon, s'adaptant à divers champs d'application et véhiculant, sous le même terme, des conceptions et des pratiques non similaires, parfois non comparables ni compatibles » (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, p. 7).

Qu'en est-il de la recherche dite « interculturelle »? Que signifie ce terme dans le contexte du travail scientifique? Que qualifie-t-il? Hormis le fait de « prendre la culture au sérieux » (Dasen et Jahoda, 1986) et de porter « son attention sur ce qu'il se passe quand rencontre [ou comparaison] il y a » (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, p. 8), quel est ou quels sont le(s) point(s) de convergence(s) entre les différents travaux se réclamant d'une approche interculturelle? Peut-on identifier une conception partagée – ou paradigmatique – du terme lorsqu'il est mobilisé dans le champ scientifique? Peut-on dégager des épistémologies, des méthodologies, ou pour le moins des pratiques et des caractéristiques scientifiques communes à ce champ de recherche? Bref, sans craindre les abîmes sémantiques : quelle est la « culture » scientifique de la recherche interculturelle?

Reflétant les débats et les hésitations des sociétés, parfois en les devançant – on ne peut que constater qu'on trouve là aussi une diversité de perspectives. Pour certains, l'« interculturel » dans le champ scientifique définit une approche particulière, à la croisée des disciplines; pour d'autres, c'est un incontournable, voire un objet en soi. Dans ce cas de figure, d'adjectif, le terme devient substantif. Pour d'autres encore, c'est une idéologie que l'on nomme interculturelisme. Elle n'est alors certainement pas un objet de science, il faut plutôt en démonter les rouages pour ne pas y succomber. Enfin, la relation entre les cultures que le terme interculturel implique est comprise comme une relation théorique et pas nécessairement inscrite dans la réalité. On voit ainsi des études comparatives (sur le développement de l'enfant par exemple) qui se considèrent comme interculturelles parce qu'elles comparent les cultures entre elles. « Inter » n'est plus ici le résultat d'un contact, ce qui surgit de l'interaction entre altérités, mais une opération intellectuelle permettant de mettre ensemble ce qui ne l'aurait pas été dans la réalité et d'observer ce qui se trouve dans les interstices de cet assemblage artificiel.

Dans le cadre de ce premier numéro d'*Alterstice*, il nous est apparu indispensable de soulever ces questions. En effet, « faire de la recherche interculturelle » implique aussi de la penser, de s'interroger sur les conceptions, les usages, les épistémologies et les méthodologies que nous, chercheuses et chercheurs, associons à ce terme qui qualifie nos pratiques scientifiques ou nos objets de recherche. Ces interrogations sont une invitation que nous formulons à l'égard de la revue, au-delà de ce premier numéro, et à tous ceux et celles qui s'identifient d'une manière ou d'une autre à ce champ de recherche : contribuons au débat, osons la critique, faisons preuve d'innovation et de créativité, mais surtout soyons rigoureux scientifiquement et intellectuellement dans les usages que nous faisons de cette notion et de ses dérivés (culture, multi-, trans-, etc.). C'est la condition sine qua non pour que la recherche interculturelle ne se réduise pas à un fourre-tout dont le seul point commun serait d'être à l'interstice de quelque chose. Tout comme il y a débat sur la notion de culture depuis plusieurs décennies, le débat sur les sens du terme interculturel va se poursuivre. Certains voudront voir sa disparition, d'autres sa reconnaissance comme discipline à part entière. Probablement que la diversité des acceptions – et les échanges à ce propos – sont la meilleure façon de faire vivre la recherche sur des objets complexes comme ceux que la recherche interculturelle tente de saisir.

Le défi des diversités

Le paradoxe et l'un des défis majeurs de la recherche interculturelle est qu'au cœur de la définition, de l'objet et de l'identité de ce domaine d'étude en quête d'unité épistémologique et méthodologique se trouve précisément la notion de diversité : diversité culturelle, définie comme objet d'étude privilégié (mais qu'en est-il des autres diversités?), diversité des disciplines et des approches méthodologiques qui y contribuent, diversité des conceptions de la culture et de l'interculturalité.

À cet égard, les articles réunis ici reflètent bien la diversité de perspectives de la recherche interculturelle mentionnée plus haut, et la difficulté que semble poser à chacun l'exercice de définir, sans la figer, sa conception de l'« interculturel » et d'interroger de front les usages de la notion dans les champs où elle est mobilisée. Ainsi, plutôt qu'une discussion sur le terme – comme nous l'invitions à le faire dans le cadre de l'appel à articles de ce premier numéro – les contributions retenues nous fournissent des indices permettant de comprendre les réserves et les freins qui s'expriment à l'égard de cette notion et, surtout, nous donnent un aperçu de la diversité des conceptions, usages et ancrages disciplinaires qu'elle offre.

Ainsi, pour Margalit Cohen-Emerique, l'interculturel (elle emploie le substantif) est à la fois un champ de recherche, une conception sociopolitique du « vivre ensemble », une approche en formation et en intervention et l'interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement sens. L'interculturel comme champ de recherche porterait sur trois objets différents : la diversité culturelle (ce qui inclut la comparaison d'un même phénomène d'une culture à l'autre), les changements lors du contact de cultures (acculturation) et les processus d'interaction entre individus et groupes de cultures différentes (discrimination et stéréotype, mais aussi pédagogie, communication ou management interculturel). En tant que conception sociopolitique relative à la gestion de la diversité culturelle au sein d'une même société, l'interculturel est comparé au multiculturalisme, à l'intégration, à l'assimilation et à la lutte contre la discrimination. Margalit Cohen-Emerique rappelle les trois perspectives épistémologiques proposées par Abdallah-Pretceille : subjectiviste, interactionniste et situationniste. Elle propose également une « approche interculturelle » pouvant guider à la fois les formations à l'intervention auprès de populations « autres » et les interventions elles-mêmes, que ce soit en service social ou dans d'autres cadres institutionnels. Cette approche implique de remettre sans cesse en question la situation et ses propres hypothèses pour construire une compréhension plus fine, tout en entrant dans un processus de négociation de sens. Pour conclure, l'auteur définit l'interculturel comme l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois. À la lumière de cet article, la notion d'interculturel est, pour Margalit Cohen-Emerique, polysémique. Elle qualifie aussi bien des contextes macrosociaux (comme des choix politiques d'États nations) que des contextes microsociaux (comme des interactions entre usagers migrants et agents institutionnels). Cet ensemble est traversé par deux constantes constitutives d'un interculturel qui transcenderait ces définitions : d'une part les ancrages socioculturels de chaque humain et d'autre part l'interaction et son encadrement, nécessaire pour qu'elle aboutisse à la négociation de sens.

D'entrée de jeu, Marie Mc Andrew postule qu'il existe un paradigme interculturel. Cependant, ce paradigme serait de peu d'utilité dans la problématique que l'auteure traite, à savoir la question du voile islamique à l'école. Ce paradigme, non explicité (mais Marie Mc Andrew cite plusieurs auteurs qui le décrivent et en discutent), rencontrerait d'un point de vue descriptif des obstacles spécifiques sur les questions religieuses et politiques, qu'il est par ailleurs essentiel d'aborder pour saisir les enjeux autour du voile. D'un point de vue normatif, les croyances religieuses évoquées pour justifier le voile seraient difficilement compatibles avec la recherche de compromis social propre à ce paradigme. C'est pourquoi elle lui préfère le paradigme de l'ethnicité, qui comporte plusieurs conceptions et approches théoriques. Le texte décrit ces diverses conceptions et en discute, et met en évidence leur efficacité à éclairer la problématique du voile. Les conceptions univoques de l'ethnicité sont l'essentialisme culturel, le constructivisme hétérocentriste (les ethnicités se construisent sous l'effet de pression externe ou interne au groupe; elles seraient le résultat de relations de pouvoir) et le constructivisme individualiste (l'ethnicité est le résultat d'un choix individuel). Cette dernière serait la conception favorite des tenants du paradigme interculturel pour qui l'interaction et la négociation au sein d'institutions communes seraient l'objectif à atteindre. La conception multivoque établit l'ethnicité « comme triple produit de la frontière externe, de la frontière interne et de la médiation par le Sujet ». Malgré les limites du paradigme interculturel soulignées dans l'analyse préalable,

l'auteure est d'avis qu'il regagne en légitimité avec cette conception de l'ethnicité. En effet, il s'agit dans ce cas non pas de valoriser une explication plutôt qu'une autre, mais bien d'analyser chaque phénomène selon trois perspectives : les relations entre groupes, les relations internes aux groupes et la capacité de chaque individu à faire des choix et à négocier. Mettre à jour la complexité du jeu entre ces trois dynamiques oblige à contextualiser tout phénomène et rend l'analyse plus descriptive que prédictive. Ce serait là sa limite majeure, outre le fait qu'elle est beaucoup moins sécurisante que les conceptions univoques.

Pour Margarita Sanchez-Mazas et Raquel Fernandez-Iglesias, il y aurait un « paradigme interculturel » dans le monde de l'éducation, paradigme imprégnant les politiques éducatives et la formation des enseignants. Ce paradigme aurait permis une prise de conscience de l'hétérogénéité des publics scolaires, mais aurait aussi tendance à réduire les explications de situations complexes à la seule dimension culturelle. Reconstituant historiquement l'émergence de ce paradigme, les auteures montrent comment le handicap socioculturel devient la nouvelle explication simpliste pour tous les maux de l'école. Leur argumentation s'appuie sur des travaux en sociologie de l'éducation, en anthropologie et surtout en psychologie sociale, dont elles soulignent l'importance. Cette discipline scientifique serait incontournable pour aider les enseignants à comprendre les dynamiques identitaires et les processus de construction de la différence culturelle. Elle permettrait de décloisonner l'interculturel pour l'articuler à d'autres enjeux tout aussi importants. Pourtant, les auteures ne définissent pas vraiment ce qu'est l'« interculturel » pour elles. Elles emploient aussi bien le substantif que l'adjectif, et en font usage en les rattachant à un paradigme et à un champ de recherche lui-même associé à des situations de mixité culturelle en contexte scolaire. La notion est circonscrite à l'étude des interactions entre porteurs de cultures différentes (dans le cadre scolaire).

Ancrée disciplinairement en anthropologie sociale, la contribution de Louis-Jacques Dorais nous invite à réfléchir à la réinvention d'une langue autochtone disparue depuis 150 ans, le wendat (Canada). Décrivant le processus de cette reconstitution, et les conditions historiques y présidant, cet auteur nous montre comment une communauté peut être amenée à – ou plutôt choisit sciemment de – recréer une différenciation entre elle et les autres communautés, en particulier le groupe dominant, et de ce fait établit un nouvel espace interculturel (qui n'est justement pas un espace de rencontre, mais bien de mise à distance) là où il ne semblait pas y en avoir. Ce serait, selon l'auteur, le résultat d'un processus sociopolitique ancien qui trouverait son actualisation aujourd'hui étant donné le niveau de satisfaction des besoins premiers de cette communauté. Étonnamment, le fait que la communauté ait atteint un très haut niveau de ressemblance (socioéconomique, phénotypique, éducatif...) avec le groupe dominant permettrait justement d'investir le champ symbolique de la langue et de créer cet espace interculturel. Pour Louis-Jacques Dorais, l'interculturel résulte donc d'un processus construit socialement, politiquement et historiquement. C'est un espace symbolique qui met une distance entre deux groupes, ce serait en quelque sorte l'épaisseur de la frontière ethnique de Barth (1969).

Enfin, Karoline Truchon commence son article en rappelant le flou qui existe autour de la notion de culture malgré des décennies de recherches anthropologiques. Ancrant sa réflexion dans la recherche sur le vécu de la pauvreté, elle montre d'abord comment une construction théorique se voulant ouverte sur la culture en la déclinant « en facteurs et dimensions » finit par exclure un autre concept, la structure, qui lui est complémentaire plus qu'opposé. Elle pose tout de même que cette déclinaison permet une ouverture vers trois paradigmes : le multi-, l'inter- et le trans-culturel, ce que le concept de culture employé de façon réifiée ne permet pas. Le multicultural, apparenté à l'anthropologie « traditionnelle » qui incarcèrerait les individus dans leurs différences culturelles, ne serait que la juxtaposition de ces différences sans réelle rencontre entre elles. L'interculturel serait lui le paradigme du contact, de l'interaction et de la construction d'une culture commune à partir des cultures en contact. Le troisième paradigme permettrait de dépasser les frontières de la culture pour créer des liens qui les transcenderaient. Karoline Truchon expose des observations de son terrain de thèse, effectué dans un HLM de Montréal. Elle montre ainsi, à l'aide du cadre d'analyse de Small, Harding et Lamont, comment la culture peut être une notion favorisant l'intervention auprès de jeunes vivant en milieu précaire. Cependant, cela est vrai seulement si on n'aborde pas la question de l'appartenance culturelle de front (par exemple en organisant des soupers « culturels »). Il s'agit de la prendre au sérieux si elle surgit, mais pas de la mettre en avant artificiellement. Cette approche serait, selon l'auteure, de l'ordre du paradigme transculturel. Un paradigme qui serait inquiétant pour les chercheurs parce que

fluide, nécessitant des redéfinitions permanentes et probablement des analyses contextualisées et plus descriptives que prédictives (pour employer les mots de Mc Andrew).

Les articles thématiques de ce numéro se terminent par un entretien croisé entre deux chercheurs spécialistes des questions interculturelles en éducation, Tania Ogay, et en management, Jacques Proulx. Par l'échange de leurs points de vue épistémologiques, plutôt convergents, ils nous éclairent sur les usages et mésusages du terme, ainsi que sur les tendances en recherche interculturelle. Selon eux, le terme recouvre de nombreuses réalités, parfois contradictoires. Il n'y a pas une discipline interculturelle, mais bien la nécessité d'une interdisciplinarité pour étudier des objets complexes. Il y a également nécessité d'intersubjectivité, pour tendre vers l'objectivité qui n'est finalement jamais atteinte. Si ce n'est pas une discipline, ce peut être une thématique, mais il faudrait alors employer le terme *interculturalité*, or c'est rarement le cas. Il reste alors la perspective – ou l'approche – interculturelle qui transcende les disciplines pour prendre la culture au sérieux et développer la décentration. Cependant, les chercheurs attirent notre attention sur le fait que la décentration n'est pas le constructivisme total, une forme radicale de relativisme qui diluerait la notion de culture dans une perspective ultra-individualiste et purement interactionniste. La décentration est cette capacité à surpasser son égocentrisme de chercheur (ou d'intervenant) et son ethnocentrisme très humain pour saisir son objet de recherche en contexte et en nuances. Ogay et Proulx soulignent le fait que la recherche interculturelle ne se fait pas sans tensions. Vivre et penser la diversité en même temps est un véritable défi. Or les intervenants, quels que soient leurs domaines (éducation, santé, management...), sont dans l'action. Ils vivent la diversité dans l'immédiat et n'ont que peu de temps pour y penser. Au contraire des décideurs, qui y pensent sans vraiment sortir de leurs réseaux sociaux habituels, parfois loin de la diversité. Certains chercheurs occupent la place intermédiaire, ils sont dans la posture de pouvoir observer la vie quotidienne et prendre le temps d'y penser. Ainsi la recherche interculturelle peut avoir des retombées concrètes dans la communauté, mais le chercheur ne doit pas confondre faits et valeurs, et se transformer en missionnaire de la cause interculturelle. Un biais que les deux interlocuteurs disent rencontrer fréquemment et qui nuit à l'image de la recherche interculturelle.

Références bibliographiques

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*. London : Allen & Unwin.

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Dasen, P. et Jahoda, G. (1986). Preface. *Cross-cultural human development [Special Issue]*. *International journal of behavioral development*, 9(4), 413-416.

Gajardo, A., Dervin, F. et Lavanchy, A. (2011). « United Colors Of... Interculturel » ? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologie de l'interculturalité* (p.7-43). Paris : L'Harmattan.

ARTICLE THÉMATIQUE

L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants

Margalit Cohen-Emerique¹

Résumé

Cet article reprend, avec l'aimable autorisation de l'auteure et de l'éditeur, la presque totalité du chapitre 8 du nouveau livre de Margalit Cohen-Emerique, *Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques*, paru aux éditions des Presses de l'EHESP. L'auteure, chercheuse et formatrice en France, dans de nombreux pays européens et au Québec, expose d'abord les origines et les usages du terme interculturel dans une perspective psychosociologique. Selon ses sources, la notion s'applique aussi bien à la recherche comparative qu'à la recherche sur les contacts entre cultures. Les sciences sociales ne sont pas les seules à employer ce terme : il peut aussi qualifier une des nombreuses modalités du « vivre ensemble ». Margalit Cohen-Emerique fait ensuite un rappel des réflexions épistémologiques de Martine Abdallah-Preteuil, qui pose trois perspectives pour marquer l'originalité d'une approche interculturelle et non uniquement culturelle : les perspectives subjectiviste, interactionniste et situationnelle. Cet étayage épistémologique permet à l'auteure de procéder à une analyse des interactions entre professionnels du travail social et usagers culturellement différents. Ces interactions constituent une dynamique identitaire pouvant évoluer vers une menace tant à l'identité de l'utilisateur migrant qu'à celle du praticien. Ce dernier peut mobiliser des réactions défensives pour sortir de la déstabilisation engendrée par la menace, sans pour cela modifier sa perception de la situation. Cependant, il peut aussi mettre en œuvre des ressources faisant appel à diverses compétences, mais toujours en relation avec un contexte comme avec les enjeux de l'interaction et les statuts des acteurs en présence. Ces ressources le conduisent à un changement de regard sur le demandeur migrant et/ou sa famille et à adopter des attitudes et des comportements favorables au respect de la diversité. En dernier lieu, la notion d'interculturel est appliquée aux pratiques sociales, selon une conception développée par l'auteure au fil des ans.

Rattachement de l'auteure

¹ chercheuse et formatrice indépendante

Correspondance

cohen-emerique@wanadoo.fr

Mots clés

épistémologie; formation professionnelle; intervention interculturelle

Pour citer cet article

Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.

[...]

Qu'entend-on par interculturel?

Le concept est apparu dans les années 1970 aux États-Unis, sous forme d'adjectif ou de substantif, « l'interculturalité », puis est repris en 1980 par l'UNESCO (Bazin, 1980) et par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne. Les rapports de ces deux institutions évoquent successivement : « la formation des enseignants à une éducation pour "la compréhension interculturelle", la nécessité d'aborder les migrations selon une "approche interculturelle", d'inclure "la dimension interculturelle", ou encore de favoriser "l'éducation et la formation interculturelles" » (Dehalu, 2006, p. 24).

Avant d'entrer plus en détail dans le sens que va prendre ce concept dans les pratiques professionnelles ainsi que dans ses modalités d'application, il est nécessaire de donner des précisions sur les significations que lui attribuent les sciences sociales. Ce terme est en effet polysémique et son utilisation imprécise peut prêter à confusion : il désigne à la fois un champ de recherches en sciences de l'homme et de la société et une conception politico-idéologique des modalités de coexistence de la diversité culturelle au sein d'une même société.

L'interculturel en tant que champ de recherches

Selon la définition de l'UNESCO (Bazin, 1980), il porte sur trois grandes thématiques d'études, complémentaires entre elles :

- *l'étude de la diversité culturelle* afin de comprendre les sociétés et les individus issus de groupes sociaux et ethniques différents. Dans le cadre de la psychologie, ce champ recouvre les travaux qui cherchent à dégager l'influence de la culture sur les conduites humaines, à tous les niveaux, et dont l'objectif final est de faire progresser les savoirs sur ce qui est de l'ordre du culturel, du social et du psychologique et de leur articulation. Toutes les recherches de psychologie cross-culturelle ou (inter)culturelle comparative sont intégrées dans ce champ;
- *les phénomènes liés aux changements culturels, sociaux et psychologiques* lors de contacts entre groupes de cultures différentes. Les très nombreux travaux sur les processus d'acculturation de populations en situation de colonisation, d'occupation ou de mondialisation en sont une illustration, ainsi que les études sur les changements culturels chez les migrants. Des approches plus contemporaines se sont orientées sur l'identité sociale et ses transformations en situation de contact avec d'autres cultures, en fonction des groupes en présence et de leur statut respectif;
- *les processus d'interactions entre individus et groupes* relevant de différents enracinements culturels ainsi que les conditions d'existence des sociétés multiculturelles. Tous les travaux sur les préjugés et les stéréotypes ethniques, sur la discrimination, le racisme, ainsi que toutes les études sur la communication ou la pédagogie interculturelle, sur les relations intercommunautaires dans les quartiers et sur le management interculturel se rattachent à ce champ de recherche. [Toute approche] qui se situe dans ce champ d'études ne peut ignorer les deux premiers.

L'interculturel, clé d'une coexistence réussie?

L'interculturel est une des conceptions sociopolitiques relatives à la gestion de la diversité culturelle au sein d'une même société qui prévalent dans les pays occidentaux. Chacune de ces conceptions s'est élaborée au cours de l'histoire de la société qui la met en pratique et reflète les courants de pensée et les idéologies qui ont contribué à sa construction. Au niveau individuel, chaque personne se forge sa propre opinion, plus ou moins en accord avec la conception prévalente dans sa société d'appartenance. Elle influencera ses engagements et ses conduites.

On peut recenser plusieurs idéologies dont les points de vue divergent et même s'affrontent : l'assimilation, l'intégration, la lutte contre la discrimination, le multiculturalisme et l'interculturel.

[Dans le texte original sont développées ici les conceptions sociopolitiques d'assimilation, d'intégration et de lutte contre la discrimination. Pour des raisons éditoriales, cette partie ne peut être présentée dans son intégralité.]

Le multiculturalisme. Conception en vigueur aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et au Canada anglophone (le Québec se situerait entre l'intégration à la française et le multiculturalisme), le multiculturalisme, en reconnaissant la multiculturalité des sociétés occidentales et en partant du principe que les individus et la société s'enrichissent de la diversité des cultures en son sein, prône la coexistence de communautés culturelles différentes avec la liberté pour chacune de maintenir sa culture. C'est l'appartenance à une communauté qui prime, au nom de la reconnaissance nécessaire des différentes minorités ethniques. C'est en cela qu'elle se différencie de la conception française qui ne reconnaît pas les minorités en s'appuyant sur le principe de l'égalité de tous devant la loi.

Le multiculturalisme s'accompagne de mesures de lutte contre la discrimination soit sur le plan législatif, soit par une politique de quotas pour que les membres des groupes minoritaires puissent — en fonction de leur représentativité dans la société globale — accéder aux filières scolaires, universitaires et être embauchés dans des cadres de travail où ils courraient sans cela le risque d'être discriminés. C'est ce qu'on nomme « la discrimination positive ».

La France, reconnaissant uniquement la communauté des citoyens, rejette le multiculturalisme et les mesures en faveur des minorités à plusieurs titres :

- il conduit à la création de ghettos où chacun reste enfermé dans son milieu et ne s'intègre pas à la société, d'où le danger de communautarisme;
- de plus, les quotas sont considérés comme source de sentiments d'injustice et de discrimination chez les majoritaires;
- enfin, cette conception enferme les individus dans des appartenances où ils peuvent ne pas se reconnaître ou même auxquelles ils n'adhèrent pas.

L'interculturel. Cette conception part de l'idée que la tolérance et le respect à l'égard des individus et des groupes de cultures différentes ne peuvent exister que par une meilleure connaissance mutuelle. Pour cela il ne suffit pas de reconnaître les minorités, il faut créer des espaces de rencontre, de dialogue, de négociation qui rendront possible le respect et la reconnaissance d'individus ou de groupes porteurs d'héritages différents, conditions qui favoriseront l'émergence de « représentations co-construites » (Pagé, 1991), c'est-à-dire des conceptions, des valeurs et des pratiques partagées par tous, produits d'une expérience de vie commune. L'interculturel implique que le mode de pensée occidental n'est pas le modèle culturel supérieur et qu'il ne peut que s'enrichir de la diversité : le groupe dominant doit accepter de ne plus être le seul à organiser la vie sociale et que d'autres modes de vie sont possibles et légitimes à ses côtés, sans toutefois menacer l'identité nationale.

En France, dans les années 1980-1990, tout un courant de chercheurs et d'acteurs de terrain ont prôné cette position; nombreux ont été et sont encore les programmes et les initiatives créatrices qui organisent des rencontres, des échanges, des dialogues entre les « établis » et les immigrés, que ce soit au niveau d'un quartier, d'une mairie, d'une école ou d'une association, dans le but de forger une autre façon de vivre ensemble. Actuellement ce courant s'est affaibli à la suite de changements de politique intérieure et d'événements sur la scène internationale qui ont ravivé la peur du communautarisme.

Un certain nombre de précautions sont à prendre pour éviter les échecs dans la mise en œuvre de cette conception :

- les rencontres et autres échanges doivent être bien organisés, et préparés pour ne pas créer de malentendus et éviter un fiasco qui ne ferait que renforcer les préjugés mutuels;
- il faut trouver des voies pour que les personnes communiquent vraiment et ne restent pas groupées par communauté : sous forme d'une véritable coopération de tous, migrants et travailleurs sociaux, dans la recherche d'objectifs communs. On peut citer en exemple le programme de l'Association des collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP) qui a mis en place des formations, des groupes de réflexion, des expériences pilotes, pour développer, dans ses crèches, une pratique interculturelle fondée sur une véritable prise en compte de la diversité et sur une coopération avec les parents de différentes origines ethniques et sociales. Les résultats sont très intéressants (Cadart, 2006 ; ACEPP, 2008);
- cette conception est très sensible au moindre événement proche ou lointain dans l'espace et le temps qui réactualise la discrimination, le fanatisme, les actes de violence intercommunautaires. Tous les efforts investis

pendant des années pour rapprocher des groupes ou des individus peuvent alors s'effondrer en un laps de temps très court.

En dépit de ces limites, l'interculturel est une voie intéressante à condition qu'elle soit soutenue par les politiques, particulièrement pour sa mise en œuvre dans le domaine des pratiques sociales qui, par ailleurs, prennent aussi en compte la conception « officielle » de l'intégration.

En dépit de leurs divergences, et face au constat de leurs manques et limites respectives, ces diverses conceptions tendent à se rapprocher. Ainsi, malgré ses principes fondateurs, la France, confrontée à la création de ghettos et aux inégalités marquantes qui caractérisent les populations immigrées, s'oriente à petits pas vers une politique de mixité sociale et vers des mesures qui facilitent l'accès à des cursus auxquels, sans cette aide, les migrants et leurs enfants ne pourraient jamais accéder. De leur côté, les pays anglo-saxons et ceux du nord de l'Europe constatent l'enfermement total de certaines communautés ainsi que les effets boomerang de la discrimination positive auprès de la population dite non discriminée. Aussi cherchent-ils actuellement à pallier ces effets indésirables par des voies diverses, pour préserver l'unité de la société. À la lumière de ses propres expériences, chacune de ces conceptions est amenée à assouplir ses principes idéologiques et à chercher, auprès des autres, des voies différentes tout en les adaptant à son histoire et à son identité.

Ce très rapide aperçu théorique sur le champ de l'interculturel montre que, dans le domaine de la recherche, il reste encore un très long chemin à parcourir pour avoir une idée de la place de la culture dans les sciences de l'homme et de la société. Sa déclinaison dans les pratiques en tant que clé pour apprendre à « vivre ensemble », reste à préciser et perfectionner. Mais « la vocation des chercheurs [n']est[-elle pas] d'apporter leur contribution à la réflexion sur les moyens de concilier le respect des personnes et l'intégration sociale pour que les sociétés démocratiques puissent continuer d'exister sans s'aliéner dans le désordre » (Schnapper, 2007 : 26)?

Cet état des lieux de l'interculturel serait incomplet si nous ne remontions pas à ses fondements épistémologiques.

Approche épistémologique de l'interculturel

Martine Abdallah-Pretceille (1986) a fait une analyse épistémologique de ce concept qui a éclairé ma démarche de recherche-action. Elle pose que « l'interculturel » apporte, à une approche qui serait seulement « culturelle », trois perspectives nouvelles : subjectiviste, interactionniste et situationnelle.

La perspective subjectiviste

Le qualificatif « subjectiviste » implique une relation entre deux individus porteurs de culture différente, chacun se l'étant appropriée dans sa subjectivité et de façon unique après l'avoir reçue, nuancée, modifiée en fonction de son âge, de son genre, de ses appartenances sociales et de sa trajectoire personnelle avant de la transmettre à son tour. On ne rencontre pas une culture, en particulier dans la relation avec des migrants qui sont coupés de leur environnement matériel et social d'origine, mais un individu ou des groupes qui mettent en scène leur culture.

Subjectiviste aussi, car c'est cette culture « subjective » ou « intériorisée » — pas toujours consciente, véhiculée par les entendements individuels et ne s'exprimant que par l'intermédiaire d'individus — qui est confrontée à une autre culture subjective et non conscientisée portée par d'autres individus.

Subjectiviste enfin, du fait que la perspective interculturelle nécessite un travail du sujet-acteur ou du chercheur pour tendre vers une neutralité culturelle par rapport à ses références propres, neutralité à prendre ici non comme synonyme de négation de son identité, mais comme sa reconnaissance « maîtrisée ».

Pour Abdallah-Pretceille, la dimension subjectiviste répond à une triple exigence :

1. éviter toute démarche « classificatrice, simplificatrice et globalisante » qui, comme nous l'avons vu, constitue un obstacle à l'approche de la diversité;

2. introduire de la souplesse, de la prudence, de la nuance dans le discours, en multipliant les perspectives et les points de vue et en aidant à se défaire de ses préjugés ou autres a priori, et à relativiser ses modèles et ses savoirs;
3. « reconnaître que tout acte, qu'il soit de nature cognitive, relationnelle, affective, pratique ou éducative, s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités » (p. 31) ce qui implique, dans la rencontre avec l'autre, de tenter d'appréhender ce qui se déroule « ici et maintenant » en ayant conscience que chacun l'inscrit dans son propre cadre de références culturelles, sociales et personnelles.

La perspective interactionniste

L'interculturel implique de reconnaître qu'il y a deux acteurs en présence, moi et autrui et non un seul : l'étranger, le migrant. « Toute mise en question de l'autre ne peut qu'être doublée d'un questionnement sur le moi [...]. Méthodologiquement, l'accent doit être mis beaucoup plus sur le rapport que le "je" (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. C'est ce processus de relation en miroir qui fonde le discours interculturel [...]. Cette perspective interactionniste redéfinit la différence, non comme une donnée naturelle, ni comme un fait objectif à caractère statistique et érigé de façon absolue, mais comme un rapport dynamique entre deux identités » (Abdallah-Preteille, 1986. p. 32).

En d'autres termes, l'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de ce que je suis. Cette perspective va à l'encontre de l'approche habituelle : expliquer ses difficultés de relation et de communication par la différence culturelle de l'autre, sans prendre en compte qu'elle est toujours relative à soi.

La perspective situationnelle

Si l'interculturel impliquait seulement des différences de normes, de codes et de valeurs dans l'interaction entre des personnes d'enracinement culturel différent, les difficultés de compréhension seraient relativement faciles à surmonter. Mais les cultures ne se développent pas dans des espaces aseptisés, « elles sont actualisées dans un temps, un lieu marqué par l'histoire, l'économique et le politique » (Abdallah-Preteille, 1986, p. 32). Elles s'inscrivent dans les hiérarchies qui caractérisent les sociétés humaines et dans les événements qui ont marqué la domination de certains peuples sur d'autres.

C'est pourquoi les interactions interculturelles ne peuvent se dérouler que sur fond de représentations mutuelles forgées dans des contextes précis. Même si les protagonistes de l'interaction n'ont pas été impliqués dans des contentieux qui se situent loin dans le temps ou dans l'espace, ceux-ci ont laissé des traces dans les mémoires collectives et individuelles et sont souvent source d'images négatives, gonflées ou déformées, de réactions de rejet, voire de racisme à l'égard de l'autre. Il y aura toujours une culture jugée supérieure face à une culture jugée inférieure, un pays développé face à un pays sous-développé, un civilisé qui considère l'autre comme un primitif, un ex-colonisé confronté à un ex-colonisateur, un Blanc oppresseur ex-esclavagiste qui rencontre un Noir descendant d'esclave, un majoritaire face à un minoritaire, un menaçant vis-à-vis d'un menacé... Toutes ces dyades, auxquelles peuvent s'ajouter la pauvreté lourde d'une non-reconnaissance radicale ou encore les peurs éveillées par le terrorisme et stigmatisantes pour certaines catégories de population, décrivent une dynamique identitaire basée sur des jeux de pouvoir et des niveaux de valorisation différents entre les protagonistes.

Ainsi, les relations interculturelles sont complexes et difficiles parce qu'elles réveillent le sentiment du « nous » par rapport à « eux », mais aussi parce qu'elles peuvent raviver des blessures profondes, nées de l'oppression et des persécutions, qui se cicatrisent difficilement car elles sont inscrites dans les identités collectives, transmises de génération en génération et toujours accompagnées d'une mobilisation émotionnelle puissante.

Comme le disait Nelson Mandela, dans son discours d'investiture en Afrique du Sud, le 25 mai 1994 : « Le fardeau du passé pèse sur chacun de nous, ceux qui ont blessé, comme ceux qui ont souffert. » Citons encore Henri Tincq (2001) qui écrit à la suite des attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis : « Il y a une réactivation chronique d'événements tragiques de deux systèmes d'exclusion mutuelle, Croisades et Djihad qui, depuis le Moyen Âge ont pu opposer l'Islam et l'Occident chrétien et conduit aujourd'hui à tant de malentendus et d'embrasements. »

Les relations interculturelles, qui sont autant le produit de différences culturelles que de rapports sociaux asymétriques et de contextes historiques dans lesquels elles se déroulent, vont éveiller des processus psychologiques qui peuvent être extériorisés ou au contraire refoulés.

Les processus psychologiques en jeu dans la perspective situationnelle. Quels sont les attitudes et les sentiments qui se manifestent chez les uns, « (ex-)dominants », et les autres, « (ex-)dominés »?

Les descendants des ex-oppresseurs, issus de pays riches et développés, peuvent se sentir coupables ou/et s'auto-accuser, « une tentative plus ou moins hypocrite, en tout cas plus intellectuelle que réelle de tirer son épingle du jeu pour restaurer une innocence illusoire » (Doutreloux, 2000, p. 25), ou encore, sous prétexte de vouloir aider les peuples malheureux ou les migrants, pratiquer un paternalisme derrière lequel se cache souvent un sentiment de supériorité. Il y a aussi tous ceux qui déclarent qu'ils connaissent leurs besoins, sans jamais les avoir écoutés, ou encore les repentirs sur le passé de l'opprimé, alliés à un aveuglement total vis-à-vis de son présent et à une défiance sur ses réussites pouvant dégénérer en défaitisme.

Chez les ex-opprimés, peuvent perdurer les sentiments d'avoir été humiliés dans le passé et d'être objet de discrimination dans le présent. Certains développent un conformisme, une soumission, au moins en apparence, vis-à-vis des majoritaires. D'autres résistent aux pressions à une acculturation trop brutale par un repli communautaire. Chez quelques-uns c'est la suspicion, la méfiance, les reproches massifs qui dominent, pouvant cacher « des ignorances plus ou moins justifiables, des jalousies inavouables ou des bigoteries humanitaires » (Doutreloux, 2000, p. 25). Ou encore sur un registre plus violent, c'est la rancœur, le ressentiment, la haine ou l'enfermement dans la victimisation qui conduisent, ensemble ou isolément — au niveau individuel ou groupal — à construire des théories, des idéologies sur l'altérité, pour atténuer sa frustration et sa souffrance ou pour justifier ses propres conduites qui sont difficilement admissibles.

[...] Le courant de l'ethnisation décrit chez les migrants cet effet boomerang des attitudes de dévalorisation à leur égard et d'un enfermement dans une appartenance ethnique disqualifiée; c'est un processus qui dénie toute responsabilité propre et culpabilise autrui. Cette attitude dominée par le ressentiment a été décrite par Marc Angenot (1997), comme une tentative de dépasser à moindre coût l'infériorisation, avec des bénéfices immédiats, ne conservant de l'étincelle de révolte et de prise de conscience qu'une dynamique d'animosité, d'autosatisfaction ou « un ayant droit rancunier ». [...]

Ainsi, la rencontre avec l'autre, « ici et maintenant », inscrite dans un contexte politique tendu, peut, des deux côtés, faire de nouvelles blessures ou raviver les anciennes.

Dans les pays d'immigration, en Europe et au Canada, l'intégrisme musulman qui pénètre dans beaucoup de familles émigrées venant de pays du Sud, le maintien chez certaines de pratiques qui vont à l'encontre des valeurs démocratiques des sociétés qui les accueillent (comme les mariages forcés), les attentats perpétrés ou organisés sur leur territoire par des cellules djihadistes, favorisent la montée d'une crispation des deux côtés. Les uns se sentent menacés dans leurs valeurs par tous ces étrangers qu'ils assimilent aux extrémistes, ce qui conduit à la montée en puissance de partis nationalistes. Les autres, la sensibilité à fleur de peau, sont mal à l'aise face à ces amalgames et aux remises en question périodiques de leur intégration. Se joue là une dynamique identitaire où les représentations mutuelles se heurtent, éveillant des affects violents et renforçant des critiques et des attitudes de mise à distance des uns vis-à-vis des autres. [...]

Ainsi, la rencontre entre personnes de cultures différentes va au-delà de la confrontation avec la diversité; c'est une dynamique identitaire où se jouent des contentieux historiques, des rapports asymétriques, des affects profonds, des attitudes et contre-attitudes et des conduites qui peuvent aller jusqu'à la violence, engendrant « une dynamite identitaire ». Bref, on ne peut séparer le culturel de ses dimensions sociale, historique et politique.

L'interculturel dans les interactions entre les acteurs du social et de l'éducatif et les usagers migrants

L'approche épistémologique de l'interculturel permet de poser la problématique du respect des différences et de ses limites chez les acteurs sociaux, non en référence à un seul porteur de culture, l'autre, le migrant, mais en

termes de relations et de communication entre deux porteurs de culture, pris dans un sens très large d'héritage, de mémoire, de systèmes de représentations, d'expériences de vie; dans son intervention, l'acteur social met en scène son système de valeurs, ses normes personnelles et professionnelles. S'y ajoutent les statuts sociaux et juridiques totalement différents des interlocuteurs ainsi que les contextes sociaux et historiques dans lesquels se déroule l'interaction.

L'approche interculturelle cerne le professionnel dans sa globalité, en tant que centre cognitif et affectif et comme foyer d'élaboration de sens, en interaction avec un autrui individuel ou collectif, autre foyer d'élaboration de sens. Envisager l'interculturel en ces termes est fondamental :

- d'une part, cela évite de tomber dans le piège très courant de considérer les professionnels comme culturellement neutres, hors des rapports sociaux et sans fonction d'acculturation;
- d'autre part, cette approche permet de mieux comprendre la dynamique identitaire qui caractérise tout processus d'aide, qu'il se déroule dans le cadre d'une action sociale, d'un suivi éducatif ou même d'une aide psychothérapeutique : les rapports de pouvoir, les contentieux historiques comme les échos de l'actualité peuvent être douloureusement présents dans les interactions entre les praticiens et les demandeurs migrants venus de pays au passé lourd de domination.

La dynamique identitaire dans les pratiques professionnelles en travail social et éducatif

Kalpna Das (1988) analysant les pratiques des travailleurs sociaux au Québec décrit les perceptions mutuelles, exprimées sous forme de notions dyadiques, qu'ont les groupes « blancs » et « non-blancs ». Les premiers utilisent les dyades civilisé/non civilisé, développé/sous-développé, sauveur/sauvé tandis que les « non-blancs » se réfèrent aux couples dominant/dominé, oppresseur/opprié. « Mais de plus, la perception qu'ont les "non-blancs" d'eux-mêmes n'est pas homogène, ils se placent et placent les autres à des niveaux différents de l'échelle supérieur/inférieur, mais tous le font selon les paramètres du "blanc" qu'ils ont intériorisés » (p. 44).

Dans notre recherche-action, un certain nombre d'observations recueillies dans les stages montrent que cette dynamique identitaire n'est pas sans effet dans le face-à-face avec l'usager migrant, le parent ou le jeune issu de l'immigration, soit en amont de la rencontre, soit en aval.

Les acteurs sociaux, dont les valeurs fondamentales reposent sur le respect de la personne quelle que soit sa couleur, son origine ou sa croyance, n'ont pas conscience de cette dynamique, ni par rapport à eux-mêmes, ni concernant l'autre. Aussi sont-ils déroutés par des réactions qui souvent ne peuvent s'expliquer que dans une perspective situationnelle. En voici deux exemples :

Situation 14 : « *Es-tu raciste?* »

Une assistante sociale raconte : « J'avais un client africain que j'avais rencontré déjà quatre fois; à la fin du cinquième entretien, il me dit en me serrant la main : "Tu sais, je voulais savoir au début si tu étais raciste !" »

➔ Pour l'usager, la relation Blanc/Noir était sous-jacente à la relation d'aide et son élucidation était même le préalable à toute relation de confiance avec l'assistante sociale. Pour elle, sans aucun préjugé vis-à-vis des Noirs, cette « dyade » ne jouait aucun rôle.

Situation 15 : *Au secrétariat*

Au cours d'une séance de formation auprès des secrétaires du Service social d'aide aux émigrants (SSAE), qui avaient un rôle important d'accueil, d'information et de mise en confiance de la clientèle migrante, celles-ci se plaignaient de l'agressivité de clients à leur égard.

➔ L'analyse montrait que les demandeurs arrivaient souvent au service social après une démarche à la préfecture de police pour obtenir un permis de séjour. Ils avaient dû faire des heures de queue pour s'entendre dire à l'arrivée au guichet qu'il leur manquait un papier et qu'ils devaient s'adresser au SSAE pour être guidés. La frustration et la rancœur accumulées par leurs vaines démarches se reportaient sur les secrétaires beaucoup plus compréhensives et accueillantes.

Nous avons constaté combien le passé lourd d'une histoire commune et conflictuelle entre la France et l'Algérie peut peser sur la relation entre un travailleur social et un émigré ou un enfant d'émigré algérien ou un enfant de harki. Le premier peut investir dans la relation, de la culpabilité ou de la méfiance, les seconds peuvent véhiculer de la rancœur, des frustrations, voire du ressentiment. Malheureusement, les travailleurs sociaux qui n'ont pas connu cette histoire douloureuse de la France ont été aveugles et sourds à ces aspects, en particulier concernant les harkis et enfants de harkis. Depuis leur fuite de l'Algérie vers la France dans les années 1960, ces familles ont été nombreuses à s'adresser aux services sociaux, dans les régions où elles avaient été installées, mais cette dynamique identitaire est totalement passée inaperçue auprès des aidants, ce qui a rendu difficile un véritable processus de soutien. Il est vrai que les politiques sociales à l'égard des harkis, qui ne prenaient pas en compte leur besoin de reconnaissance symbolique, n'ont pas facilité le travail des professionnels.

Certains professionnels dont les parents étaient des immigrés venant des pays ex-colonisés portent en eux des prémices de ressentiment liées au manque de reconnaissance, voire au mépris et à l'exploitation que leurs parents — en particulier leur père — ont subis; mais leur propre parcours, en dépit de ce ressenti, n'a aucune valeur éducative pour aider les jeunes à sortir de la victimisation et à se prendre en charge s'ils ne prennent pas de distance par rapport à ce ressentiment. Dans le même ordre d'idées, on peut entendre dire dans les stages par certains praticiens : « Mais pourquoi est-ce toujours à nous de faire des efforts et pourquoi n'exige-t-on rien d'eux? » Cela relève du même processus, celui de se présenter comme objet d'une injustice, pour renforcer sa position de pouvoir.

Nous avons pu aussi observer la rancœur des professionnels québécois envers les immigrés qui n'apprenaient pas le français ou envoyaient leurs enfants à l'école anglophone. Ces choix étaient pour eux un déni de leur identité et une non-reconnaissance de tous les efforts que le pays faisait pour les intégrer.

À la suite des révoltes dans certaines banlieues et de leur stigmatisation, les acteurs de terrain ont exprimé leur frustration et leur colère de voir abandonner ces zones, tout en condamnant l'image négative qui en est diffusée, alors qu'existent beaucoup de réalisations positives individuelles ou associatives. Et comme les médias en parlent soit en considérant les habitants de ces quartiers comme des victimes, soit en accusant les politiques sociales d'avoir créé ces situations de marginalisation, on assiste à une cacophonie concernant le problème des banlieues alors qu'il mériterait une analyse objective par une approche complexe, basée sur des données vérifiées, site par site.

Néanmoins, les dynamiques identitaires en jeu dans le travail social ne sont pas fixées une fois pour toutes, figeant chacun dans sa position de dominant ou dominé : le rapport oscille selon les situations et les représentations de celles-ci.

L'identité professionnelle menacée en situation interculturelle

Dans l'interaction interculturelle entre travailleurs sociaux et usagers migrants, nous avons étudié la dyade menaçant/menacé. Notre recherche montre en effet que l'intervenant social ou éducatif peut, dans certaines situations, se sentir menacé symboliquement par le demandeur, et ceci malgré son statut de majoritaire et de représentant institutionnel. Il est mal à l'aise, voire ressent de l'anxiété s'il ne se sent pas reconnu ni confirmé dans son identité professionnelle par l'usager migrant, comme dans les quelques situations suivantes :

- lorsque le praticien ne comprend pas la langue parlée par un groupe alors qu'il intervient tout seul. Il a l'impression qu'on dit du mal de lui;
- lorsqu'il y a inversion des rapports sociaux, du fait que le minoritaire impose ses codes ou traite le praticien avec hauteur, ce qui peut être fréquent avec les réfugiés politiques qui ont perdu leur statut social;
- lorsque le praticien ne réussit pas à mettre en œuvre les modèles professionnels qui fondent son expertise. C'est toute sa valeur professionnelle qui est ébranlée, toute son identité qui est menacée, inhibant sa capacité à s'adapter, tout au moins momentanément, aux réalités rencontrées.

Cette menace à l'identité du professionnel avec sa cohorte de sentiments d'impuissance, de dévalorisation, suscite de multiples réactions de défense. Celles-ci sont à la fois de l'ordre des mécanismes de défense freudiens — la projection, la rationalisation, le déni... — et de l'ordre des réactions de défense sociale — la réaffirmation de sa

légitimité et de sa position d'expert, le formalisme ou l'enfermement dans les règlements, l'approche diagnostique psychologisante ou psychiatrisante à l'égard de l'utilisateur, le recours à des préjugés sur lui... — (Cohen-Emerique et Hohl, 2004). Elles servent à défendre la valeur de l'identité professionnelle et à retrouver l'estime de soi et une sécurité interne, mais ne changent en rien la représentation du client menaçant ni ne facilitent la relation avec lui.

Alors qu'on aurait tendance à ne voir basculer la dyade menaçant/menacé que du côté du migrant, l'expérience montre que le statut de supériorité et de menaçant oscille entre le professionnel et l'utilisateur, en fonction des situations et des identités en présence. Dans cette dynamique identitaire, le professionnel peut éprouver un fort sentiment d'impuissance entraînant des blocages dans la relation et dans l'action tandis que le migrant aura des réactions de repli sur soi, méfiance, hostilité et l'aide échouera.

Mais il ne faut pas voir ce positionnement défensif comme systématique, un certain nombre de professionnels ont des ressources, acquises par l'expérience ou en relation avec leur personnalité; elles leur permettent de dépasser la menace et de s'ouvrir à l'autre en lui témoignant un intérêt authentique (Cohen-Emerique et Hohl, 2002).

L'interculturel dans la perspective des pratiques professionnelles

Définition

C'est l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois. C'est un processus ontologique, d'attribution de sens et de dynamique de confrontation identitaire, qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire, une « dynamite » identitaire [...].

L'expression « attribuer un sens » doit être prise ici dans trois acceptions :

- donner une signification, une interprétation à des comportements qui aillent au-delà du schéma stimulus-réponse;
- choisir une orientation d'action;
- prendre en compte la dimension corporelle, le mot « sens » renvoyant aussi aux cinq sens.

Ces trois dimensions constituent ensemble une logique invisible qu'il est difficile de déchiffrer quand on n'en possède pas les clés, ce qui engendre des réactions émotionnelles plus ou moins violentes et une incapacité à utiliser ses ressources.

La situation 16 est un exemple d'interaction qui illustre les deux expressions-clés de cette définition, « l'attribution de sens » et la « dynamique identitaire ».

Situation 16 : Une fête de fin d'études au Maroc

Dans le cadre d'une formation initiale d'éducateurs spécialisés organisée par la protection judiciaire de la jeunesse sur le thème de la relation et de la communication interculturelle, un voyage avait été organisé au Maroc. Au retour, une journée de formation avait été consacrée aux expériences de chacun durant ce séjour. Un étudiant raconte que tout le groupe avait été invité à la cérémonie de la remise de diplômes d'une école d'éducateurs à Rabat. Quels n'avaient pas été son étonnement et son malaise à la vue des éducatrices marocaines magnifiquement parées de caftans brodés et de somptueux bijoux, fardées et coiffées comme pour un mariage. Les éducateurs marocains étaient aussi très élégants, en complet veston, cravatés. Lui ne portait qu'un jean et un T-shirt délavés. Il n'avait pas emporté de tenue habillée ni même un pantalon de ville et une chemise. Partant dans un pays « sous-développé », il s'était dit qu'il ne fallait pas étaler sa richesse face à la pauvreté. Durant toute la cérémonie, il est resté dans un coin, très mal à l'aise, d'autant plus que ses collègues français, eux, avaient prévu une tenue de sortie.

Dans cette situation, le processus ontologique d'attribution de sens se réfère à l'image du Maroc qu'a le narrateur : pays pauvre où les habitants sont démunis de tout. La dynamique identitaire s'exprime dans sa conception idéologique des relations entre personnes originaires de pays riches et celles de pays pauvres : « il faut que les premiers ne montrent en aucun cas leur supériorité pour ne pas rabaisser les seconds ». Du côté des collègues marocains, on peut seulement se poser des questions : comment ont-ils décodé le choix dans son habillement en

ce jour de cérémonie? Se sont-ils dit : « il nous méprise » ou « c'est un pauvre type sans le sou qui affiche sa misère sans honte »??? Heureusement que la rencontre des éducateurs français avec leurs homologues marocains a été courte. Si elle avait duré plusieurs jours, on peut faire l'hypothèse que des malentendus entre les deux groupes d'éducateurs auraient pu se développer à partir des représentations biaisées des statuts des uns et des autres.

[...]

Déclinaisons pratiques de l'interculturel

Pratiquer l'interculturel, c'est émettre des hypothèses, et ne pas s'arrêter à une seule; or on reste trop souvent fixé à sa première hypothèse, et ce d'autant plus qu'on se trouve face à l'incompréhensible, à l'inattendu ou envahi par une idée préconçue.

En situation interculturelle, on ne peut rien analyser ni comprendre si on ne saisit pas la signification des comportements et des situations en tenant compte du point de vue de chacune des deux parties.

Il est essentiel pour les professionnels de suivre ces mêmes voies : analyser le problème vu par les deux parties et/ou faire plusieurs hypothèses. Nous avons souvent observé comment très vite, face à l'incompréhensible, à l'inattendu ou à l'envahissement par une idée préconçue, on s'accroche à une seule hypothèse totalement déconnectée du contexte dans lequel le problème apparaît et sans relation avec les rôles et statuts en présence.

Les relations interculturelles constituent une dynamique identitaire complexe que l'on retrouve chez les travailleurs sociaux, mais dont ils n'ont pas conscience, la logique humanitaire de leurs professions en atténuant les processus. C'est pourquoi il est important que ces acteurs sociaux clarifient leurs propres représentations, réelles ou imaginaires, vis-à-vis de l'étranger en général et/ou de telle ou telle catégorie particulière d'étrangers.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). Pédagogie interculturelle : bilan et expertise. Dans C. Clanet (dir.), *L'interculturel en éducation et sciences humaines* (p. 25-32). Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Angenot, M. (1997). *Les idéologies du ressentiment : essai*. Montréal : Éditions XYZ.
- Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) (2008). *Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance*. Paris : Publication ACEPP.
- Bazin, L. (1980). Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle : le cas des études orientales et asiatiques. Dans *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures* (p. 66-83). Paris : Unesco.
- Cadart, M.-L. (2006). *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ?* Toulouse : Érès.
- Cohen-Emerique, M. et Hohl, J. (2002). Les ressources mobilisées par les professionnels en situation interculturelle. *Éducation permanente*, 150, 161-195.
- Cohen-Emerique, M. et Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 61, 21-34.
- Das, K. (1988). Travail social et pluralisme culturel au Québec : les enjeux inexplorés. *Interculture*, 100(21), 31-53.
- Dehalu, P. (2006). Quand l'Europe découvre l'interculturel. *L'Agenda interculturel*, 246, 23-24.
- Doutreloux, A. (2000). *Continent noir*. Montréal : Les Éditions Francine Breton.
- Pagé, M. (1991). Conserver le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques. Dans M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (p. 113-125). Paris : L'Harmattan.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Tincq, H. (2001, 2 octobre). L'encre du savant et le sang du martyr. *Le Monde*.

ARTICLE THÉMATIQUE

Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques

Marie Mc Andrew¹

Résumé

Dans plusieurs sociétés multiethniques, la légitimité de permettre aux jeunes musulmanes de porter le traditionnel voile islamique ou hijab au sein des établissements scolaires publics a suscité des débats passionnés. Le propos de cet article est de se pencher de nouveau sur différents cas nationaux de controverses autour du port du hijab, à partir de la perspective de la sociologie des rapports ethniques. L'auteure explore d'abord les limites des conceptions univoques de l'ethnicité, qu'elles soient essentialistes, hétérocentristes ou individualistes, tant du point de vue théorique que pratique, lorsqu'on les applique à un enjeu de politique comme l'accommodement de la diversité religieuse dans les écoles publiques et ses relations à l'égalité des sexes. Dans un second temps, elle fait valoir que seule une perspective multivoque sur la construction des frontières ethniques et une analyse contextuelle peuvent refléter la complexité des dynamiques que soulèvent de telles controverses. Finalement, en conclusion, elle propose des balises sur les principes qui devraient guider l'action publique à cet égard.

Rattachement de l'auteur

¹Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal, Montréal, Canada

Correspondance

marie.mcandrew@umontreal.ca

Mots clés

ethnicité; voile; actions publiques; relations ethniques

Pour citer cet article :

Mc Andrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. *Alterstice*, 1(1), 19-34.

Introduction

Dans plusieurs sociétés multiethniques, la légitimité de permettre aux jeunes musulmanes de porter le traditionnel voile islamique ou hijab au sein des établissements scolaires a suscité des débats passionnés. Le cas le plus connu est celui de la France où, depuis 1989, les « affaires du foulard » sont presque devenues un sport national. Dans ce contexte, la controverse (Amiriaux, 2010a; Gautherin, 2000; Lorcerie, 1996; Stasi, 2003) oppose les partisans d'une conception traditionnelle de la laïcité, définie comme une stricte neutralité de l'espace public, et les partisans d'une laïcité renouvelée, qui accepte l'expression de la diversité religieuse par des individus fréquentant des institutions laïques. C'est actuellement la première conception qui prévaut, avec l'adoption de la Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2004). Mais d'autres sociétés, comme la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne, le Canada et tout particulièrement le Québec (Mc Andrew, 2001, 2010; Milot et Koussens, 2009; Shadid et Van Koningsvel, 1996) ont également vu le personnel scolaire, les politiciens, les médias et l'opinion publique s'affronter dans diverses controverses, parfois simplistes et parfois étonnamment complexes. Celles-ci concernent, entre autres, la relation entre l'égalité des sexes et la diversité religieuse, ainsi que les balises légitimes qu'un État démocratique et son système scolaire peuvent imposer à l'expression de la diversité, autant par les majorités que par les minorités.

Pour comprendre l'intensité des émotions que soulève cette question, et surtout dégager des pistes d'action pour les décideurs et les intervenants, le recours au paradigme interculturel traditionnel s'avère limité, et ce, tant sur le plan descriptif que sur le plan normatif. D'une part, en effet, même si elles sont influencées par des contextes nationaux spécifiques, les croyances religieuses sont difficilement réductibles à de simples enjeux culturels. Le recours à la transcendance comme logique de légitimation leur donne en effet un caractère absolu qui les rend peu susceptibles de faire l'objet d'une évolution interne ou d'un compromis social, éléments qui sont au cœur du projet interculturel (Boyd, 2007; Dortier et Testo, 2005; Milot, 2009). D'autre part, l'interculturalisme comme mode de gestion des rapports collectifs rencontre des obstacles spécifiques lorsque les conflits se font à propos d'enjeux religieux (Bramadat et Seljak, 2009; Germain, Liégeois et Hoernig, 2007; Milot, Portier et Willaime, 2010). La marge de manœuvre des décideurs est plus étroite, puisque le droit à la liberté religieuse et à l'expression des croyances sont des droits fondamentaux, contrairement au droit des minorités à maintenir leur vie culturelle, plus clairement limité en fonction des législations nationales et des ressources disponibles (Bosset, 2010). De plus, les débats autour de la prise en compte de la diversité religieuse portent la plupart du temps sur des questions politiques que le simple « dialogue entre cultures » est peu susceptible de résoudre, comme l'islamophobie, le fondamentalisme masqué sous la ferveur religieuse, la nature sexiste de toutes les religions, ou encore les dangers du communautarisme (Amiriaux, 2010b; Bouchard et Taylor, 2008; Milot et Koussens, 2009).

Dans cet article, j'utiliserai donc peu le paradigme interculturel, si ce n'est pour signaler, au fur et à mesure des diverses conceptions débattues, l'importance que les arguments de nature culturelle prennent. En effet, les analyses que je mène depuis plus de quinze ans (Mc Andrew, 1996, 2001, 2010; Mc Andrew, Milot, Imbeault et Eid, 2008) m'ont amenée à prendre conscience du fait que les positions adoptées de part et d'autre lors de tels débats présentent souvent la même limite : assumer une conception particulière de l'ethnicité, mais sans la rendre explicite.

Le propos de cet article est plutôt de revisiter la question du voile à l'école à partir de la perspective de la sociologie des rapports ethniques. Pour ce faire, je me fonde sur une typologie développée antérieurement (Mc Andrew, 2003a) où les diverses conceptions de la nature de l'ethnicité sont regroupées en quatre grands idéaux types à partir de la littérature scientifique et de l'analyse de contenu des prises de position de divers acteurs sociaux. La démarche ne vise pas à renouveler la réflexion théorique sur la nature de l'ethnicité, ni à décrire ce champ de manière exhaustive. Il s'agit plutôt d'illustrer, de manière heuristique, comment le fait de reconnaître l'existence de conceptions multiples à cet égard, et ce même chez des personnes qui se réclament d'un paradigme constructiviste commun, permet d'éclairer les positions adoptées dans le débat public. Dans un premier temps, j'explorerai les limites des conceptions univoques de l'ethnicité, qu'elles soient essentialistes, hétérocentristes ou individualistes, tant du point de vue théorique que pratique, pour répondre à l'enjeu de l'accommodement de la diversité

religieuse dans les écoles publiques et ses relations avec l'égalité des sexes. Dans un second temps, je ferai valoir que seule une perspective multivoque sur la construction des frontières ethniques et une analyse contextuelle peuvent refléter la complexité des dynamiques que soulèvent de telles controverses. Finalement, en me fondant sur une telle perspective, je proposerai un ensemble de balises qui devraient guider l'action publique à cet égard.

Les limites des conceptions univoques de l'ethnicité

L'essentialisme culturel : le hijab comme un non-enjeu

Le maintien paradoxal de l'ethnicité durant tout le XX^e siècle, voire l'intensification de son importance, a été interprété à partir de différentes perspectives théoriques. Au sein de la communauté universitaire, seule une minorité d'analystes (Gil-White, 2001; Van Den Berghe, 1967) y auront vu la justification d'un paradigme essentialiste où le maintien des groupes ethniques est expliqué principalement par leurs différences culturelles. Aujourd'hui, l'essentialisme est presque agonisant, sous l'effet cumulé des critiques multidisciplinaires auxquelles il a été soumis depuis une trentaine d'années.

Les psychologues sociaux nous ont d'abord rappelé, à partir de nombreuses études expérimentales, que l'identité ethnique est un phénomène mouvant et que sa « saillance » chez un individu par rapport à d'autres identités attribuées (genre, classe sociale) ou volontaires (style de vie, groupe professionnel) est essentiellement situationnelle (Bourhis et Harvey, 2010; Bourhis et Leyens, 1994; Taboada-Leonetti, 1990; Tajfel, 1982). Ils ont également illustré que la différence culturelle n'est pas ce qui constitue l'identité ethnique, mais plutôt l'inverse : les différences intragroupes sont systématiquement sous-évaluées et les différences intergroupes surévaluées dans le processus de construction des frontières par les individus pour lesquels l'appartenance ethnique ou nationale est primordiale.

Un autre courant critique (Barth, 1969; Bilge, 2010; Guillaumin, 1977; Juteau, 2000), basé sur la sociologie et l'anthropologie, attaque davantage le caractère fixiste et a-historique des perspectives essentialistes sur l'ethnicité. Il fait, entre autres, valoir que même le commun des mortels – et cela va sans dire des analystes universitaires – peuvent constater presque quotidiennement comment la redéfinition des marqueurs culturels de divers groupes sont loin de toujours s'accompagner de redéfinition des frontières qui les séparent (Juteau, 1993).

Finalement, l'essentialisme culturel a aussi été critiqué à partir d'une perspective normative issue de la philosophie politique, qui a fait valoir les dangers de dérives antidémocratiques d'une attribution non critique des individus à leur groupe d'origine (Kymlicka, 1995, 2000; Touraine, 1997). La critique philosophique s'inscrit aussi dans la foulée de la réflexion juridique sur la reconnaissance du pluralisme, qui considère ce dernier essentiellement comme un droit porté par des individus et non des groupes, du moins en ce qui concerne les minorités immigrantes (Weinstock, 2007; Woehrling, 2008).

Comme on le constate, il n'est pas recommandé aujourd'hui, du moins dans les cercles universitaires et gouvernementaux, d'être taxé d'essentialiste culturel. La perspective dominante est, en effet, celle du constructivisme, qui aborde l'identité ethnique comme un phénomène dynamique, que ce soit d'un point de vue analytique, dans ses dimensions individuelles ou collectives, ou d'un point de vue normatif. Cependant, on peut constater chaque jour que pour les gens ordinaires, et même au sein du discours politique, l'essentialisme culturel est un système très important, sinon dominant, d'interprétation de l'ethnicité (Beauchemin, 2003; Buyck et Fall, 1995; Helly, 1992; Potvin, 2008). En effet, la plupart des individus vivent leur appartenance à un groupe ou à une culture spécifique comme un phénomène relativement stable. S'ils peuvent être ouverts à remettre en question cet a priori lorsqu'on les expose à certaines des critiques exprimées plus haut, dans la vie quotidienne, leur appartenance ethnique est souvent assumée comme un « en-soi ». Cette résistance est d'ailleurs largement documentée lors des ateliers et des formations à visée interculturelle et lors de leur évaluation subséquente (Hohl et Cohen-Émerique, 1999; Kanouté, Lavoie et Duong, 2004; Verlot, 2002).

De plus, lorsqu'on aborde les débats relatifs à la scolarisation, l'essentialisme culturel est encore plus populaire et ce, tout particulièrement chez les minorités. Le contrôle d'institutions spécifiques est un des thèmes dominants au sein de ce courant, qui s'attache essentiellement à la fonction de reproduction culturelle de l'école (Glenn et De

Jong, 1996; Gallagher, 2004; Holmes, 1981). L'ethnicité est considérée comme un contenu à reproduire le plus fidèlement possible face à un groupe majoritaire auquel on attribue également une culture cohérente ainsi qu'une intention univoque d'assimilation. La transformation des frontières ethniques ou la création d'une nouvelle culture hybride n'est clairement pas à l'ordre du jour dans certains milieux.

Dans une telle perspective, la question du hijab est considérée comme un non-enjeu (Brodeur, 2010; Leblanc, Fortin et Le Gall, 2008; Milot, 2009; Venel, 2004). Les personnes qui ont une conception essentialiste de l'ethnicité n'arrivent pas à comprendre l'existence d'un tel débat. Le hijab est considéré comme partie intégrante de la religion et de la culture, et le rôle des écoles publiques à cet égard, comme évident : respecter le désir des parents. Cette position est très bien illustrée par la réaction de certains musulmans de Toronto à la controverse québécoise de 1995, qui a amené le *Globe and Mail* à publier un article intitulé « My hijab is... none of your business » (Kurd, 1995). Pour les musulmans les plus pratiquants, toutefois, la tolérance au port du hijab à l'école publique est souvent un « second choix » : serait préférée la création – et surtout le financement – d'institutions spécifiques dont l'ethos refléterait de manière beaucoup plus exhaustive l'ensemble des valeurs religieuses (Forum musulman canadien, 1999; Halstead, 1986; Sarwar, 1994).

Toutefois, l'essentialisme culturel est aussi très répandu au sein des groupes majoritaires. On en rencontre parfois une version multiculturelle édulcorée qui amène ses partisans à appuyer la tolérance du port du hijab à partir des mêmes arguments que les membres des minorités religieuses. Mais les partisans du racisme différentiel peuvent aussi trouver dans cette perspective une confirmation de leur croyance dans l'incompatibilité de diverses cultures (Potvin, 2008; Taguieff, 1987) et, dans certains cas, ils se réjouiront des demandes des minorités en faveur de davantage de ségrégation en éducation.

Bien que cette vision ait un fort pouvoir de séduction sur les individus qui partagent cette croyance, les limites de l'essentialisme culturel comme système d'interprétation ou de justification du port du hijab à l'école publique sont évidentes. Tout d'abord, une telle perspective néglige totalement les contradictions potentielles pour les jeunes filles musulmanes entre leur identité de genre et leur identité ethnique. On suppose également que tous les individus appartiennent de façon non critique à leur groupe d'origine ou à leur religion familiale, et que les mineures, au lieu d'être activement engagées dans un processus de construction de leur propre identité, devraient essentiellement refléter les désirs de leurs parents. Finalement, les partisans d'une telle perspective refusent d'examiner de façon critique la pertinence de préoccupations à plus long terme concernant l'impact potentiellement négatif de la socialisation religieuse sur l'égalité des sexes, et de la promotion d'identités religieuses rigides sur la qualité des relations interculturelles.

L'ethnicité comme produit de la frontière externe

Rejetant cette conception de l'ethnicité comme un « en-soi », la perspective constructiviste s'intéresse aux frontières entre les groupes, aux marqueurs culturels qu'ils utilisent pour légitimer leur spécificité et à la fluctuation de ces deux phénomènes (Jenkins, 2008; Juteau, 2000; Rex, 2006). À cet effet, l'analyse des différences matérielles et symboliques au sein de différents champs sociaux, entre autres en éducation, ainsi que l'identification des intérêts contradictoires de différents groupes et sous-groupes, tels les élites ethniques (Vermeulen et Govers, 1996), sont essentielles. Cependant, au-delà de ce large consensus, différentes versions du constructivisme comme système d'explication des rapports ethniques ont été mises de l'avant ces quinze dernières années.

Une première conception (Fekete, 2006; Freitag, 1981; Zylberberg, 1994) peut être caractérisée comme « l'ethnicité, produit de la frontière externe ». On y insiste sur le rôle central que joue le groupe dominant par son regard, son contrôle du discours et, surtout, son pouvoir sociopolitique et économique, dans le maintien des frontières ethniques. Selon ce courant, la persistance des identités ethniques doit d'abord et avant tout être interprétée à travers le prisme des inégalités. La croyance qu'ont les individus d'appartenir à des groupes distincts ou d'afficher des différences culturelles est souvent interprétée comme une idéologie, au sens marxiste de ce terme, qui les aliènerait de leurs véritables intérêts.

Il existe, à l'intérieur même de ce courant, deux visions différentes. La perspective marxiste (Gimenez, 2001; Hall, 1980) n'exclut pas la réalité des appartenances groupales, mais considère que la priorité doit être donnée aux solidarités de classes, l'ethnicité représentant une arme que l'ensemble des élites, qu'elles appartiennent aux groupes majoritaires ou minoritaires, utilisent pour maintenir leur pouvoir sur les classes dominées. La seconde perspective, « républicaine », (Baubérot, 2007; Juteau, 2006; Schnapper, 1991) délégitime l'adhésion aux solidarités intermédiaires entre l'État et le citoyen, et fait de la persistance de l'ethnicité, au mieux, l'un des symptômes de l'échec d'un projet authentiquement intégrateur.

Bien que le constructivisme hétérocentriste ait l'avantage de mettre l'accent sur l'importance de la variable socio-économique et des relations de pouvoir inégal dans la production de l'ethnicité, il présente plusieurs limites. Tout d'abord, ce courant confine au conspirationnisme, accordant à l'État un pouvoir quasi absolu dans la production des identités ethniques (Fontaine, 1993). De plus, il sous-estime fortement la frontière interne de la production de l'ethnicité, c'est-à-dire la mémoire historique et l'attachement des acteurs eux-mêmes et des appartenances spécifiques. En insistant uniquement sur l'une des facettes de la production de l'ethnicité, les « égalitaristes » marxistes ou républicains se trouvent donc souvent dans la situation paradoxale et quelque peu paternaliste de prétendre libérer malgré eux les « opprimés » qu'ils défendent.

Ces caractéristiques sont également visibles dans la position que les partisans d'un constructivisme hétérocentriste adoptent par rapport à la scolarisation. Le mandat de l'école à l'égard des élèves des groupes minoritaires est d'abord et avant tout défini en termes d'égalité des chances et de luttes contre les inégalités (Giroux, 1981; Lorcerie, 2003; Payet et Giuliani, 2010). Puisque l'ethnicité est largement appréhendée comme illusion, une idéologie au sens marxiste du terme, on ne considère pas que l'école ait à consolider sa reproduction et on sous-estime fortement la réalité des luttes qui peuvent opposer groupes majoritaires et groupes minoritaires pour la définition du curriculum.

Si la fonction de socialisation de l'école est sollicitée, c'est bien davantage dans un objectif de transformation sociale et de production d'identités communes que dans un objectif de maintien et de respect du pluralisme. Y domine l'éducation civique traditionnelle, où la diversité ethnoculturelle est abordée comme un obstacle à dépasser dans le processus de construction d'une société égalitaire et fraternelle (Mc Andrew, Cicéri et Jacquet, 1997).

Lorsqu'ils ont à répondre aux demandes concernant le respect des prescriptions religieuses dans les écoles publiques, les constructivistes hétérocentristes peuvent réagir de deux façons, selon l'importance respective qu'ils accordent aux inégalités intra- ou inter-groupes en matière de relations ethniques. Dans le premier cas, le port du hijab par des jeunes femmes musulmanes (qui, de façon révélatrice est souvent nommé la persistance du port du voile) est interprété essentiellement comme une posture réactive, le symbole de « l'échec de l'intégration véritable ». Cette interprétation, qui a dominé le débat français (Cicéri, 1999; Lorcerie, 2004; Stasi, 2003), et ce, autant chez les partisans de la tolérance que de l'interdiction, est en partie fondée sur des réalités sociologiques, tant sur le plan national qu'international. Il serait, en effet, difficile de nier que le racisme, vécu personnellement ou collectivement par le biais de l'islamophobie ambiante, joue un rôle dans la décision de certaines jeunes filles. Mais il serait également fortement paternaliste d'affirmer que les motivations religieuses des individus qui appartiennent aux groupes minoritaires sont de simples sous-produits de leurs relations avec les groupes dominants. De plus, une telle position donne très peu d'indications concrètes aux décideurs sur la décision à prendre. Les facteurs à l'origine d'un phénomène ne nous indiquent pas s'il faut s'en réjouir ou s'en désoler.

La situation est plus facile pour ceux qui mettent l'accent sur les relations de pouvoir intra-groupes (Benhabib, 2011; Geadah, 1996; Kepel, 1992). En effet, si le port du hijab est un effet de la domination des hommes musulmans sur les femmes musulmanes ou des élites cléricales faisant la promotion d'une définition fondamentaliste de l'islam aux dépens des interprétations plus modérées, il devient extrêmement difficile de faire la promotion de la tolérance d'une telle pratique. Le thème du hijab comme « un complot sexiste ou fondamentaliste » a donc un impact extrêmement puissant auprès de l'opinion publique, et ce, que les politiques officielles favorisent ou interdisent l'expression de la diversité religieuse au sein des écoles publiques (Amara, 2003; Amiraux, 2010a; Bernard, 1995; Gaudet, 1994).

Mais, ici encore, le danger de réductionnisme et de paternalisme est évident. Beaucoup de pratiques culturelles ou de croyances partagées par les citoyens d'origines diverses sont les produits partiels de relations inégales ou d'une acceptation non critique de l'influence de différentes institutions comme les Églises, les clubs, les partis politiques ou les médias. Cependant, à moins que des contraintes physiques ou morales ne soient en cause, on considère généralement qu'on doit respecter la liberté des individus de faire des choix que d'autres, aussi éclairés soient-ils, pourraient considérer comme non fondés (Beiner, 1995; Kymlicka, 1995). Une telle position reconnaît que la motivation à agir est toujours complexe et qu'elle ne peut être réduite aux seules inégalités qui ont pu l'influencer. Les constructivistes hétérocentristes demandent souvent qu'on applique aux revendications des groupes ethniques, et plus particulièrement à celles des musulmans, un ensemble de règles différentes de celles qu'on utilise habituellement dans les régimes démocratiques pour statuer si une pratique est acceptable ou non. À moins que l'on accepte leur argument selon lequel l'ethnicité est un pur sous-produit d'une oppression interne ou externe, il est très difficile de les suivre dans cette voie.

L'ethnicité comme produit et prérogative de l'individu : le hijab comme choix individuel

Une seconde école de pensée, relevant également d'une perspective constructiviste, peut être définie comme celle de « l'ethnicité, produit et prérogative de l'individu ». Fortement influencée par l'interactionnisme social (Berger et Luckman, 1967), ses tenants s'intéressent essentiellement aux processus et interactions à travers lesquels l'individu est amené à croire qu'il est différent, et à définir ses appartenances.

Dans une version qu'on pourrait qualifier de moderne (Bourgeault, Gagnon, Mc Andrew et Pagé, 1995), puisqu'elle accorde encore un rôle unificateur au Sujet à cet égard et correspond largement au discours du libéralisme en philosophie politique, on insiste sur l'autonomie morale de l'individu qui, face à des influences diverses et des sollicitations multiples liées à la variété de ses allégeances sociales ou individuelles, construit lui-même sa formule culturelle, certains employant d'ailleurs à cet égard l'expression révélatrice de « bricolage identitaire » (Camilleri et collab., 1990; Deschamps et Devos, 1999; Laperrière, 1991). C'est souvent ce paradigme qui domine chez les tenants de l'interculturalisme, tant au niveau analytique que normatif. Dans une version plus radicale, qu'on peut qualifier de postmoderne si l'on considère que le projet postmoderniste est précisément la dissolution du Sujet, l'ethnicité est plus ou moins réduite à une des « narratives » qui traversent la conscience éclatée et en perpétuelle redéfinition d'un Sujet de moins en moins producteur de sens (Burawoy et collab., 2000; Hoerder, 2000; Sarup, 1988).

La principale force d'une telle perspective est de redonner aux acteurs de terrain une place importante face aux déterminismes sociaux. Cependant, cette idéologie paraît souvent relever d'un volontarisme quelque peu naïf, comme si les sujets construisaient leur identité ou leur « récit », selon le cas, en dehors des grands rapports sociaux. Pour reprendre la formule d'Orwell, les constructivistes individualistes semblent parfois ignorer le fait que si tous les individus sont libres de choisir leurs identités, certains sont plus libres que d'autres à cet égard (Probyn, 1987)! De plus, ils sous-estiment parfois l'autonomie et la pérennité des appartenances groupales incarnées dans une histoire et dans des institutions propres, comme si les identités et les appartenances étaient essentiellement des produits que l'individu peut facilement décider de mettre de côté.

Pour les tenants de cette approche, c'est d'abord la fonction de l'école dans la production/reproduction culturelle qui est centrale. En effet, l'école, lieu unique de socialisation intensive entre pairs de toutes origines à l'âge où se forment les identités et les attitudes, est considérée comme le laboratoire où se redéfinissent à chaque génération les frontières ethniques (Abdallah-Pretceille, 1992; Gallagher, 2004; Guttman, 1987). Puisque la liberté et l'autonomie morale de l'individu doivent être préservées, la résultante souhaitable de ce courant n'est pas définie a priori. Les partisans de ce courant ne valorisent ni ne combattent le pluralisme ou l'assimilation. Leur priorité est celle de l'interaction, ce qui, sur le plan des politiques et des programmes scolaires, les amènent à privilégier des institutions communes au sein desquelles la négociation interculturelle est ouverte. Les conséquences d'une telle approche sur la reproduction culturelle des groupes dominants et des groupes dominés sont rarement débattues et, si les inégalités individuelles sont susceptibles d'être reconnues lorsqu'elles émergent à travers l'interaction au sein du système scolaire, l'absence d'une analyse critique à caractère plus macrosociologique de la fonction de sélection de l'école se fait souvent sentir (Bourgeault et Pietrantonio, 1996; Dei, 1996).

Les constructivistes individualistes sont généralement partisans de l'accommodement des pratiques religieuses à l'intérieur des espaces publics, dans la mesure où les revendications à cet égard sont basées sur des choix personnels. Ils s'opposent toutefois à l'imposition par la communauté d'une croyance non partagée par l'individu, et ce, que ce soit dans des institutions publiques ou ethno-spécifiques. En établissant cette distinction, ils se situent clairement dans la foulée du libéralisme renouvelé, qui met de l'avant comme seule limite légitime à la reconnaissance de la diversité l'équilibre des droits et le respect des valeurs démocratiques (Bosset, 2010; Bourgeault, Gagnon, Mc Andrew et Pagé, 1995; Kymlicka et Norman, 2000). Le « hijab, choix individuel » est une conception extrêmement populaire parmi les partisans de la tolérance, qu'ils appartiennent aux groupes majoritaires ou minoritaires (Bouchard et Taylor, 2008; Commission des droits de la personne du Québec, 1995; Commission ontarienne des droits de la personne, 1996; Ramadan, 1994). Le fait que l'interaction sociale soit si importante pour les partisans d'une telle approche explique leur inclination au compromis, parce que celui-ci permet de préserver le partage d'institutions communes.

Aussi attirante que cette perspective puisse sembler, elle n'est cependant pas sans limites, spécialement dans le champ éducatif. Tout d'abord, définir ce qui constitue un choix personnel authentique et le type de contexte au sein duquel celui-ci peut être exercé est une tâche difficile (Hargreaves, 1996). Dans la foulée des limites de l'interactionnisme social, la toile complexe de contraintes liées aux relations de pouvoir internes et externes auxquelles font face les femmes musulmanes lorsqu'elles ont à décider de porter ou non le hijab est souvent insuffisamment reconnue (Bilge, 2008, 2010). Face à cette complexité, certains groupes de pression musulmans utilisent le concept du « libre-choix » avec un tel laxisme qu'il en est souvent réduit à une simple rhétorique (Gautherin, 2000; Milot, 2010). Quant aux opposants à cette pratique, ils mettent souvent le seuil si haut que la plupart des choses que nous faisons en société, largement influencées par notre héritage culturel et notre socialisation, ne seraient pas en mesure de répondre à leurs exigences (Bosset, 2010; Boyd, 2007; Cicéri, 1999).

De plus, la controverse autour du port du hijab à l'école ne concerne pas des adultes dont on peut affirmer qu'ils exercent leur indépendance morale, mais des enfants et des adolescents qui sont en train d'apprendre à exercer leurs droits et à définir leur propre système de croyances. Les conflits sur les pratiques religieuses opposent donc, la plupart du temps, deux groupes d'adultes : les parents et le personnel scolaire qui, l'un et l'autre, mettent de l'avant leur propre définition du bien de l'enfant (Mc Andrew, 2003b). Ces deux parties ont un rôle légitime à jouer qu'il n'est pas facile d'arbitrer. Les parents, majoritaires comme minoritaires, sont légalement les porteurs des droits des enfants jusqu'à ce que ceux-ci soient capables de les exercer (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Mais la préservation de l'école comme institution où les élèves peuvent débattre librement et être exposés au pluralisme est indispensable à l'exercice futur d'un choix personnel par les jeunes femmes (McLaughlin, 1992). De plus, les deux parties sont souvent en désaccord sur le moment où les parents devraient cesser d'exercer leurs droits au nom des adolescents.

L'apport d'une perspective multivoque sur l'ethnicité

Les conceptions univoques de l'ethnicité ont tendance à réifier la réalité comme une donnée ou, si elles adoptent une perspective constructiviste, à réduire son émergence et sa reproduction soit aux rapports de pouvoir entre les groupes dominants et les groupes dominés, soit à l'action d'un sujet autonome. L'analyse menée plus haut illustre clairement la nécessité de dépasser les limites de ces perspectives, tout en reconnaissant que chacune d'entre elles peut fournir, selon la spécificité des contextes, un éclairage essentiel à la compréhension de la dynamique des rapports ethniques.

La première tâche à cet égard est probablement de donner plus de poids dans nos analyses à ce que Juteau (2000) a si bien nommé la frontière interne de l'identité ethnique. En effet, postuler que le minoritaire est défini et redéfini par son rapport au majoritaire ne devrait pas nous amener à penser qu'il a été créé par ce dernier, ni que la différence culturelle ou l'attachement communautaire ne sont que des épiphénomènes de cette relation. À ce titre, malgré les mises en garde énoncées plus haut quant à la nature spécifique du marqueur religieux, ce courant redonne également une légitimité certaine au paradigme interculturel souvent mis à mal par les constructivistes hétérocentristes. Nous avons également besoin, comme le font les interactionnistes sociaux, de réaffirmer le rôle central du sujet et son autonomie dans ce processus dynamique. Cependant, l'individu ne peut être considéré

comme le producteur de l'ethnicité, mais plutôt comme un médiateur dont l'influence est maximale lors du point de contact entre les frontières internes et externes de l'ethnicité. Les stratégies diverses qu'il choisit de privilégier, que la psychologie sociale et l'anthropologie ont bien explorées (entre autres, les travaux de Camilleri et coll., 1990), ne se développent pas dans un « vacuum social ».

Cette troisième perspective qu'on pourrait nommer « l'ethnicité, comme triple produit de la frontière externe, de la frontière interne et de la médiation par le Sujet » est aujourd'hui explorée par de nombreux travaux de nature théorique ou analytique (Bilge, 2009, 2010; Jenkins, 2008; Juteau, 2008; Malesevic, 2004; Rex, 2006) qui illustrent sa pertinence dans la compréhension de la complexité et l'intersectionnalité des processus à l'étude. Sur le plan normatif, cette perspective correspond également étroitement au dilemme de la citoyenneté dans une société pluraliste, qui tente de reconnaître la réalité des inégalités et des exclusions ainsi que la légitimité d'une diversité multiforme, tout en préservant l'indépendance morale et l'autonomie des individus (Bader, 2007; Benhabib, 2002; Eid, Bosset, Milot et Lebel-Grenier, 2009; Weinstock, 2007). Cependant, elle a ses limites. En effet, sa complexité en fait un instrument davantage descriptif que prédictif et, à l'opposé des autres courants, elle se déclare d'emblée incapable de statuer dans une « *Grand Theory* » sur la priorité relative des trois dynamiques qui jouent dans la production de l'ethnicité, ce qui fait qu'elle doit se limiter à rendre compte de situations contextualisées de rapports ethniques. Sur le plan normatif, elle est également beaucoup moins sécurisante que les perspectives univoques, mais peut-être faut-il s'en réjouir.

En ce qui concerne les politiques et les pratiques scolaires, parce qu'elle reconnaît que l'ethnicité est influencée par des facteurs internes et externes, et que les différences culturelles existent en dehors des relations de pouvoir, cette perspective multivoque justifie à la fois le respect du pluralisme et le développement d'un rapport critique aux inégalités sociohistoriques qui l'ont fait émerger et contribuent encore aujourd'hui à sa définition. Elle peut donc, selon la spécificité des contextes, légitimer aussi bien des interventions visant le maintien des langues et des cultures des minorités et diverses activités multiculturelles ou interculturelles qu'une pédagogie de la conscientisation qui questionne la pertinence même des identités ethnoculturelles traditionnelles.

Par rapport à la question spécifique du port du hijab, adopter une position complexe et contextualisée sur la production de l'ethnicité nous amène d'abord à reconnaître les sens variés de cette pratique. Celle-ci peut relever de toutes les interprétations que nous avons décrites plus haut et même davantage : un geste « naturel » accompli par une femme spontanément et sans questionnement en tant que partie intégrante de sa culture ou de sa religion; une protestation contre l'état actuel de l'intégration des musulmans dans différents pays d'immigration ou leur traitement dans les médias internationaux; un choix profondément réfléchi dans un processus de développement spirituel et social ou enfin une contrainte imposée aux jeunes femmes par une culture patriarcale ou par des penseurs fondamentalistes utilisant cet enjeu dans leur lutte contre le monde occidental. De plus, très souvent ces réalités se juxtaposent chez un même individu. Sur le plan symbolique, il est donc vrai, la plupart du temps, qu'une femme porte plus d'un hijab.

Une perspective multivoque sur l'ethnicité implique aussi que l'accommodement des pratiques religieuses à l'école repose sur la recherche d'un équilibre entre trois objectifs sociaux souvent complémentaires mais parfois opposés : le maintien du pluralisme, la promotion de l'égalité (incluant celle des femmes) et la liberté des individus à définir leurs attachements communautaires. Elle reconnaît donc qu'il est nécessaire que la scolarisation contribue au développement de la culture, de la langue et de la religion des élèves appartenant à des minorités, tout en limitant cette obligation dans une perspective de droits de la personne, perspective qui met en avant l'importance du sujet comme médiateur entre les frontières internes et les frontières externes de l'ethnicité ainsi que la fonction de l'école comme lieu privilégié d'apprentissage de la liberté d'expression et d'exposition au pluralisme.

Conclusion : quelques balises pour l'action

Lorsqu'on adopte une position multivoque sur la nature de l'ethnicité comme triple produit de la frontière externe, de la frontière interne et de la médiation par le sujet, tout en gardant en tête les limites de chacune des perspectives univoques, il est possible de formuler les balises suivantes pour guider l'action des décideurs et des intervenants en matière d'accommodement de la diversité religieuse à l'école.

- Une obligation claire des écoles de respecter le droit des parents et des élèves à exprimer leurs croyances religieuses dans l'espace public, quel que soit le sens que l'on attribue à diverses pratiques à cet égard, à moins qu'il n'existe à cette règle des exceptions fondées légalement. À cet égard, le personnel scolaire devrait éviter tout spécialement d'imposer sa propre définition du hijab « acceptable » et éviter d'entretenir des attentes démesurées sur le seuil légitime de la « liberté authentique ».
- La nécessité de définir les exceptions à ce principe dans une perspective de droits de la personne. En ce qui concerne plus spécifiquement l'accommodement religieux, il existe un large consensus sur les balises suivantes, même si leur pertinence face à chaque contexte doit être examinée (Commission des droits de la personne du Québec, 1995; Commission ontarienne des droits de la personne, 1996; Ministère de l'Éducation nationale, 1989; US Department of Education, 1999). Tout d'abord, il faut refuser toute pratique qui aurait un impact discriminatoire sur l'égalité d'accès à l'éducation pour les jeunes filles issues des groupes minoritaires. Deuxièmement, il faut maintenir un climat social exempt de prosélytisme qui garantisse l'exercice d'une certaine liberté de choix par les parents et les élèves face aux pratiques religieuses. Enfin, il faut protéger la sécurité et la santé de l'ensemble des élèves.
- Un engagement équivalent à protéger le droit de l'individu à ne pas se conformer aux attentes de sa communauté en matière de pratiques religieuses. Les écoles, plus que toute autre institution, doivent être protégées de l'absorption communautaire ou du traitement différentiel des élèves à partir d'identités ethniques imposées et essentialisées. Cependant, lorsque le conflit à cet égard oppose les parents à leurs enfants, les écoles devraient mettre l'accent sur leur rôle dans la résolution des conflits de valeurs, et ce, tant entre les parties qu'auprès de l'élève lui-même, souvent déchiré entre deux univers culturels (Hohl et Normand, 1997). Il faut éviter d'entretenir des fantasmes émancipatoires, comme c'est souvent le cas chez les enseignantes (Hohl, 1996), car on tombe alors dans le piège de réduire les appartenances ethniques aux relations de pouvoir et à l'oppression interne au groupe, une position dont les limites ont été clairement illustrées plus haut.
- La nécessité, dans un contexte où le relativisme culturel et cognitif est parfois populaire, de préserver pleinement la fonction spécifique de l'école qui consiste à permettre à tous les élèves d'avoir accès à un savoir critique et d'être exposés à des valeurs différentes de celles de leur communauté d'origine, tout particulièrement dans l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et dans l'enseignement culturel des religions. Il faut donc que les autorités et le personnel scolaire établissent clairement que l'acceptation par l'institution de l'expression des croyances religieuses par un individu n'implique pas un engagement d'appuyer toutes les valeurs qui peuvent lui être associées, et ce, tout particulièrement lorsque celles-ci peuvent sembler incompatibles avec les principes démocratiques fondamentaux.
- Une prise de conscience accrue chez les décideurs et les éducateurs, mais aussi chez les parents musulmans qui ne sont pas toujours d'accord avec les pratiques religieuses de leur enfant, que ce qui peut sembler un enjeu local ne peut être compris en dehors du contexte plus large de l'islamophobie internationale. Que cela nous plaise ou non, la frontière externe de leur identité ethnique est renforcée chaque jour chez les jeunes adolescents musulmans. Dans un tel contexte, le concept de choix personnel devient encore plus complexe et la distinction entre un hijab religieux et un hijab politique plus confuse. C'est une réalité dont toute discussion en classe sur la question doit tenir compte.
- Finalement, il faut imposer des balises claires durant les débats à l'école, afin que les élèves ne versent pas dans des dérives démagogiques ou racisantes, explicites ou déguisées en « préoccupations démocratiques ». Les discours essentialistes qui opposent le « Nous » et le « Eux » présentés comme des réalités homogènes et dichotomiques doivent être tout particulièrement évités. La présentation stéréotypée de la majorité des musulmans comme orthodoxes ou même terroristes, ou des femmes musulmanes comme des victimes passives de la manipulation des hommes, n'est certainement pas un atout dans le développement d'une société cohésive et égalitaire, quelle que soit la position qu'on adopte sur la légitimité de l'accommodement religieux à l'école publique.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris : Hachette.
- Amara, F. (2003). *Ni Putes, Ni Soumises*. Paris : La Découverte.
- Amiriaux, V. (2010a). De l'Empire à la République : l'Islam de France. Dans N. Bancel, F. Bernault, P. Blanchard, A. Boubeker, A. Mbembe et F. Vergès (dir.), *Rupture postcoloniale. Les nouveaux visages de la société française* (p. 379-390). Paris : La Découverte.
- Amiriaux, V. (2010b). Suspicion publique et gouvernance de l'intime : contrôle et surveillance des populations musulmanes dans l'Union européenne. Dans D. Bigo, E. Guillet et A. Scherrer (dir.), *Mobilités sous surveillance. Perspectives croisées Union européenne-Canada* (p. 73-87). Montréal : Athéna.
- Bader, V. (2007). *Secularism or democracy ? Associational governance of religious diversity*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Boston : Little, Brown and Co.
- Baubérot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beauchemin, J. (2003). Qu'est-ce qu'être Québécois : entre la préservation de soi et l'ouverture à l'autre. Dans A. Gagnon (dir.), *Québec, État et société* (p. 27-45). Montréal : Québec Amérique.
- Beiner, R. (1995). *Theorizing citizenship*. New York : State University of New York Press.
- Benhabib, D. (2011). *Ma vie à contre-Coran*. Montréal : VLB Éditeur.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture : Equality and diversity in the global era*. Princeton : Princeton University Press.
- Berger, P. et Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. Harmondsworth : Allen Lane, Pergamon Press.
- Bernard, P. (1995, 12 juillet). Le Conseil d'État refuse l'interdiction totale du foulard islamique à l'école. *Le Monde*.
- Bilge, S. (2008). Between gender and cultural equality. Dans E. Isin (dir.), *Recasting the Social in Citizenship* (p. 100-133). Toronto : University of Toronto Press.
- Bilge, S. (2009). Théorisation féministe de l'intersectionnalité : débats et approches. *Diogenès, revue internationale des sciences humaines*, 225, 158-176.
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'homme et la société*, 176-177, 43-64.
- Bosset, P. (2010). « Concevoir juridiquement la liberté dans une société multiculturelle ». Dans P. Leprecht et J. Ayoub (dir.), *Le sens de la liberté*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport du Comité de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec
- Bourgeault, G., Gagnon, F., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue européenne des migrations internationales*, 11(3), 79-103.
- Bourgeault, G. et Pietrantonio, L. (1996). L'école dans une société pluraliste et « l'indépendance morale des individus ». Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 231-254). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Bourhis, R. et Harvey, S. (2010). In-group allocation bias. Dans J. Levine et M. Hogg (dir.), *Encyclopedia of Group Process and Intergroup Relations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bourhis, R. et Leyens, J.-J. (dir.) (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Mardaga.

- Boyd, M. (2007). Religion-based alternative diffuse resolution : A challenge to multiculturalism. Dans K. Banting, T. Courchesne et S. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, recognition and shared citizenship in Canada*. Montréal : The Art of the State/RPP.
- Bramadat, P. et Seljak, O. (2009). *Religion and ethnicity in Canada*. Toronto : Toronto University Press.
- Brodeur, P. (2010). Religious pluralism in the light of American Muslim identities. Dans Z. Hirji (dir.), *Diversity and pluralism in Islam : Historical and contemporary discourses among Muslims* (p. 63-84). London : I. D. Torist.
- Buyck, M. et Fall, K. (1995). *L'intégration des immigrants au Québec : Des variations de définition dans un échange oral*. Sillery : Les Éditions du Septentrion.
- Burawoy, M., Blum, J., George, S., Gille, Z., Thayer, M., Gowan, T., Haney, L., Klawiter, M., Lopez, S. et Riain, S. (2000). *Global ethnography: forces, connections and imaginations in post-modern world*. Berkeley : University of California Press.
- Camilleri, C., Kasterszteyn, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cicéri, C. (1999). *Le foulard islamique à l'école publique: analyse comparée du débat dans la presse française et québécoise francophone (1994-1995)*. Mémoire de maîtrise présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Commission des droits de la personne du Québec (1995). *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale. Document soumis à la réflexion publique*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Commission ontarienne des droits de la personne (1996). *Politique sur la croyance et les mesures d'adaptation relative aux observances religieuses*. Toronto.
- Dei, G. (1996). *Antiracist education : Theory and practice*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Deschamps, J.-C. et Devos, T. (1999). Les relations entre identités individuelles et collectives ou comment la similitude et la différence peuvent covarier. Dans J.C. Deschamps, J.F. Morales, D. Paers et F. Worchel (dir.), *L'identité sociale : la construction d'individus dans les relations entre groupes* (p. 149-167). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dortier, J.-F. et Testo, L. (dir.) (2005). Dieu ressuscité. Les religions face à la modernité. *Sciences humaines*, 160.
- Eid, P., Bosset, P., Milot, M. et Lebel-Grenier, S. (2009). *Appartenance religieuse, appartenance citoyenne : un équilibre en tension*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fekete, L. (2006). Enlightened fundamentalism? Immigration, feminism and rights. *Race and Class*, 48(2), 1-22.
- Fontaine, L. (1993). *Un labyrinthe carré comme un cercle. Enquête sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et sur ses acteurs réels et imaginaires*. Montréal : Éditions l'Étincelle.
- Forum musulman canadien (1999). *Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation, Assemblée nationale du Québec*. Montréal : Forum musulman canadien.
- Freitag, M. (1981). Théorie marxiste et réalité nationale. *Pluriel*, 26, 3-38.
- Gallagher, T. (2004). *Education in divided societies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Gaudet, J. (1994, 28 septembre). Des principes fondamentaux sont en jeu dans le débat sur le foulard islamique. *La Presse*
- Gautherin, J. (2000). L'universalisme laïque à l'épreuve. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Geadah, Y. (1996). *Femmes voilées, intégrismes démasqués*. Montréal : VLB Éditeur.

- Germain, A., Liégeois, L. et Hoernig, H. (2007). L'espace public à l'épreuve des religions : des paysages pluriels à négocier ? Dans A. Da Cunha et L. Matthey (dir.), *La ville et l'urbain : des savoirs émergents* (p. 321-340). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Gil-White, F. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? *Current Anthropology*, 42(4), 515-554.
- Gimenez, M. (2001). Marxism and class, gender and race : Rethinking the trilogy. *Race, Gender and Class*, 8(2), 23-33.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. Dans H. Giroux, A. Penna et W. Pinar (dir.), *Curriculum and instruction : Alternatives in education* (p. 400-425). Berkeley, CA : McCutchan Publishing.
- Glenn, J. et De Jong, E. (1996). *Educating immigrant children : Schools and language minorities in twelve nations*. New York : Garland.
- Guillaumin, C. (1977). Race et nature : systèmes de marques, idées de groupe naturel et rapports sociaux. *Pluriel*, 11, 39-55.
- Guttmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Hall, S. (1980). Cultural studies : Two paradigms. *Media, Culture and Society*, 2, 57-72.
- Halstead, J. (1986). *The case for Muslim voluntary aided schools : Some philosophical reflexions*. London : The Islamic Academy.
- Hargreaves, D. (1996). Diversity and choice in school education : A modified libertarian approach. *Oxford Review of Education*, 22(2).
- Helly, D. (1992). *L'immigration pour quoi faire ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dans M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 337-247). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Hohl, J. et Cohen-Émerique, M. (1999). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, 31(1), 106-123.
- Hohl, J. et Normand, M. (1997). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie. L'école et la question de l'immigration*, 117, 39-52.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education : A study of educational factors and traditions*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Hoerder, D. (2000). *Creating societies : Immigrant lives in Canada*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking ethnicity : Arguments and explorations* (2^e édition). Thousand Oaks, CA : Sage Publications
- Juteau, D. (1993). The production of the Québécois nation. *Humboldt Journal of Social Relations*, 19(2), 79-108.
- Juteau, D. (2000). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau, D. (2006). Forbidding ethnicities in French sociological thought : The difficult circulation of knowledge and ideas. *Mobilities*, 1(3), 391-408.
- Juteau, D. (2008). Multicultural citizenship beyond recognition. Dans E. Isin (dir.), *Recasting the social in citizenship* (p. 69-98). Toronto : University of Toronto Press.
- Kanouté, F., Lavoie, A. et Duong, L. (2004). L'interculturel et la formation des enseignants. *Éducation Canada*, 44(2), 8-10 et 54.

- Kepel, G. (1992). L'intégration suppose que soit brisée la logique communautaire. Dans C. Wihtol de Wenden et A.-M. Chartier (dir.), *École et intégration des immigrés*, Paris, La documentation française [Dossiers d'actualité mondiale n° 693].
- Kurd, R. (1995, 15 février). My hijab is an act of worship – and none of your business. *The Globe and Mail*.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford : Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2000). Les droits des minorités et le multiculturalisme : l'évolution du débat anglo-américain. *Comprendre*, 1, 141-171.
- Kymlicka, W. et Norman, W. (dir.) (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford : Oxford University Press.
- Laperrière, A., avec la collaboration de Majid D'Khissy, René Dolce, Nicole Fleurant Et Lejacques Compere. (1991). « De l'indifférenciation à l'évitement ». Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p. 542-562). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Leblanc, M., Fortin, S. et Le Gall, J. (2008). « Entre la oumma, l'ethnicité et la culture : le rapport à l'Islam chez les Musulmans francophones de Montréal ». *Diversité urbaine*, 8(2), 99-134.
- Lorcerie, F. (1996). À propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative. Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 121-136). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF, collection Actions Sociales/Confrontations.
- Lorcerie, F. (2005). A l'assaut de l'agenda public. La politisation du voile islamique en 2003-2004. Dans F. Lorcerie (dir.), *La politisation du voile. L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe* (pp. 11-36). Paris : L'Harmattan.
- Malesevic, S. (2004). Sociological theory and ethnic relations: Where to go from here? Dans S. Malesevic, *The sociology of ethnicity* (p. 160-194). Londres : Sage.
- Mc Andrew, M. (1996). Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétoriques, convergences des pratiques? Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 287-320). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2003a). School spaces and the construction of ethnic relations : Conceptual and policy debates. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 35(2), 14-29.
- Mc Andrew, M. (2003b). L'accommodement raisonnable : atout ou obstacle dans l'accomplissement des mandats de l'école? *Options CSQ*, 22 (automne), 131-147.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Cicéri, C. et Jacquet, M. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 209-232.
- Mc Andrew, M., Milot, M., Imbeault, J. et Eid, P. (dir.) (2008). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques*. Montréal : Éditions Fides.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, diversity, and education, a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Milot, M. (2009b). The psychology of extreme beliefs. Dans M. St-Yves et M. Tanguay (dir.), *The psychology of criminal investigations. The search of the truth* (p. 21-34). Vancouver/Toronto : UBC Press.

- Milot, M. (2010). Conceptions of the good : Challenging premises of deliberative democracy in practice. Dans D. Kahane, D. Weinstock, D. Leudet et M. Williams (dir.), *Deliberative democracy in practice* (p. 21-34). Vancouver/Toronto : UBC Press.
- Milot, M. et Koussens, D. (dir.). (2009). Reconnaissance de la diversité religieuse : débats actuels dans différentes sociétés. *Diversité urbaine*, 9(1).
- Milot, M., Portier, P. et Willaime, J.-P. (2010). *Pluralisme religieux et citoyenneté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation nationale (1989). *Avis du Conseil d'État et déclaration du Ministre concernant le port de signes d'appartenance à une communauté religieuse dans les établissements scolaires*. Paris : MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2004). *Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre*. Paris : MENESR.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2010). Du tabou au débat : le problème de la ségrégation ethnique dans l'école française. Dans M. Mc Andrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées* (p. 171-180). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Montréal : Athéna Éditions.
- Probyn, E. (1987). Bodies and antibodies : Feminism and the post-modern. *Cultural Studies*, 1(3), 340-360.
- Rex, J. (2006). *Les fondamentaux d'une théorie de l'ethnicité. Ethnicité et citoyenneté, la sociologie des sociétés multiculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Ramadan, T. (1994). *Les musulmans dans la laïcité. Responsabilités et droits des musulmans dans les sociétés occidentales*. Lyon : Éditions Tawhid.
- Sarup, M. (1988). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. New York : Harvester Wheatsheaf.
- Sarwar, G. (1994). *British Muslims and schools*. London : Muslim Educational Trust.
- Shadid, W. et Van Koningsveld, P. (dir.) (1996). *Muslims in the margin. Political responses to the presence of Islam in Western Europe*. Kampen : Kok Pharos.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris : Gallimard.
- Stasi, B. (2003). *Rapport au président de la République. Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*. Paris : La documentation française.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kasterszteyn, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Taguieff, P. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte.
- Tajfel, H. (1982). *Human groups and social categories*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Touraine, A. (1997). *Pour vivre ensemble, égaux et différents*. Paris : Fayard.
- Wiley, R. (1999). *US Department of Education Secretary's statement on religious expression*. Récupéré du site du gouvernement : www2.ed.gov/Speeches/08-1995/religion.html
- Van Den Berghe, P. (1967). *Race and racism : A comparative perspective*. New York : John Wiley and Sons.

- Venel, N. (2004). *Musulmans et citoyens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verlot, M. (2002). Resistance, complexity and the need for rethinking intercultural education. *Kolor. Journal of Moving Communities*, 1, 5-19.
- Vermeulen, H. et Govers, C. (1996). Introduction. In H. Vermeulen et C. Govers (dir.), *The anthropology of ethnicity, beyond ethnic groups and boundaries* (p. 1-11). Amsterdam : Het Spinhuis Publishers.
- Weinstock, D. (2007). Strategic spatial essentialism : Latin-Americans real and imagined geographies belonging in Toronto. *Social and Cultural Geography*, 8(3), 455-473.
- Woehrling, J. (2008). Les fondements et les limites de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (p. 43-53). Montréal : Fides.
- Zylberberg, J. (1994). Le nationalisme québécois. De l'ethnoreligion à la religion étatique. *La pensée et les hommes*, 27, 93-98.

ARTICLE THÉMATIQUE

L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène?

Margarita Sanchez-Mazas¹ et Raquel Fernandez-Iglesias¹

Résumé

Cet article traite de la notion d'interculturel dans le domaine de l'éducation. Il soulève la question d'un agir enseignant qui peut se trouver pris dans la tension entre une volonté de reconnaissance de la diversité culturelle et les effets des stéréotypes produits par la catégorisation des acteurs. Dans cette réflexion, nous soulignons l'importance de développer un regard pluriel sur les pratiques éducatives dans le but d'identifier les mécanismes d'interaction qui maintiennent, voire renforcent les frontières entre les groupes, notamment dans les contextes marqués par une configuration majorité/minorité caractéristique des rapports entre populations « autochtones » et celles issues de la migration. L'apport de la sociologie de l'éducation, de l'anthropologie sociale et culturelle et de la psychologie sociale est indispensable pour offrir aux enseignants une formation solide à l'éducation interculturelle.

Rattachement des auteures

¹Université de Genève, Genève, Suisse

Correspondance

margarita.sanchez-mazas@unige.ch; raquel.fernandez@unige.ch

Mots clés

interculturel; formation des enseignants; éducation; stéréotype; Suisse

Pour citer cet article :

Sanchez-Mazas, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène? *Alterstice*, 1(1), 35-46.

Introduction

La reconnaissance de l'interculturel en éducation est perceptible par la présence de ce champ dans les politiques éducatives et par son introduction dans les programmes de formation des enseignants. Les apports de la recherche interculturelle doivent permettre de construire des expertises spécifiques pour traiter de problématiques liées à l'hétérogénéité des publics scolaires. Celles-ci se présentent comme particulièrement complexes lorsque s'imbriquent différentes sources de conflictualité non réductibles aux différences culturelles. Paradoxalement, l'émergence du paradigme interculturel en éducation peut contribuer à surestimer le poids de la « culture d'origine » ou de « l'ethnicité » dans les situations éducatives difficiles rencontrées par les praticiens et donner lieu à des malentendus qualifiés de culturels alors qu'ils sont le résultat de l'articulation de plusieurs axes de différenciation. Une approche de portée plus générale peut-elle permettre d'éviter l'écueil d'une explication de situations éducatives impliquant notamment des élèves issus de l'immigration par des facteurs liés à la culture d'origine? Autrement dit, ne faut-il pas plaider pour renforcer la formation des enseignants à l'analyse des processus psychosociaux qui peuvent se déployer dans toute situation concrète susceptible d'activer des stéréotypes et des préjugés? C'est en tout cas ce que préconise une pionnière dans le domaine de l'interculturel lorsqu'elle affirme :

Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. À ce titre, on ne pourra que remarquer et regretter que la psychologie sociale n'ait pas réussi à faire son entrée dans la formation des enseignants. Les relations interindividuelles et intergroupes sont pourtant au cœur des processus de socialisation, d'apprentissage et de la conduite du groupe-classe. (Abdallah-Preteceille, 2005, p. 110)

Dans cet article, nous voulons réfléchir sur une construction de la formation des enseignants à l'éducation interculturelle – contenu des cours, sensibilisation des futurs praticiens, etc. – qui tire parti de l'apport de la psychologie sociale, discipline dont toute l'importance est soulignée par Abdallah-Preteceille. Il s'agit d'articuler les apports de la psychologie sociale au domaine interculturel (Guimond, 2010) et ceux de la psychologie sociale dans le domaine de l'éducation (Toczek et Martinot, 2004) afin de contribuer à la construction d'une perspective psychosociale et interculturelle en éducation (Sanchez-Mazas, sous presse; Kerzil et Vinsonneau, 2004). Dans cette optique, l'apport de la psychologie sociale, montrant par exemple les biais dans les processus de catégorisation, ne doit pas être compromis par des impensés de l'interculturel (Ogay et Edelmann, à paraître) qui risquent de réintroduire des formes de pensée stéréotypée. Dans un premier temps, nous allons évoquer le changement de paradigme qui a présidé à une transformation de la pensée sur l'école accompagnant la réflexion interculturelle. Si ce nouveau paradigme affranchit l'école d'une représentation l'enfermant dans son rôle de reproduction, il risque d'utiliser la culture pour redéployer à nouveaux frais la figure du handicap socioculturel. Ainsi, il comporte le piège d'accentuer les notions de manque ou de handicap en plaçant leur genèse dans l'acteur. Nous utiliserons une étude exploratoire menée dans le cadre de la formation des enseignants pour illustrer la difficulté à saisir les enjeux présents dans une situation où les différences sont mobilisées par les acteurs eux-mêmes au cœur de dynamiques ou de conflits pouvant être qualifiés de culturels. À l'aide de cet exemple et d'une réflexion sur l'apport de différentes disciplines en sciences sociales (sociologie de l'éducation, anthropologie sociale et culturelle et psychologie sociale) à la compréhension de situations éducatives complexes en contexte interculturel, nous suggérons des pistes pour la construction de la formation des enseignants en éducation interculturelle.

L'interculturel au défi de l'agir enseignant

En Suisse, l'émergence de la pédagogie interculturelle vers les années 1990 est issue de la volonté d'apporter des solutions aux problèmes pratiques (Gretler, 1989) qui résultent du contact entre les cultures, tant au niveau de la mobilité des personnes en Europe et de la nécessité de préparer les futurs citoyens à travailler dans des contextes de pluralité des langues et des cultures, qu'au niveau de la coexistence entre populations « autochtones »¹ et issues de la migration. L'impulsion et la promotion d'une éducation interculturelle sont le fait d'organismes politiques comme le Conseil de l'Europe (1995) lequel, en voulant favoriser le « dialogue entre les cultures », en

¹ L'acquisition de la nationalité en Suisse suit le principe du *jus sanguinis*, ou droit du sang. Dans ce sens, le terme « autochtones » se réfère aux personnes d'origine suisse (en opposition à celles dont l'origine est étrangère malgré le fait que celles-ci puissent obtenir la nationalité à travers un processus de naturalisation).

appelle au dépassement d'une pensée ethnocentrique au profit d'un plus grand relativisme culturel. Les politiques éducatives qui sont mises en place permettent la reconnaissance des spécificités culturelles dans une perspective égalitaire visant le respect entre les membres des différents groupes culturels et la légitimation des différences.

Nous pensons que l'éducation interculturelle, puisqu'elle prend en compte ces différences et qu'elle les valorise, doit pouvoir répondre au défi que l'hétérogénéité du public scolaire pose à la tradition d'homogénéisation de l'école. Selon Pagé (1993), elle poursuit ainsi trois objectifs : (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. Le développement de l'interculturel envisagé comme une « ouverture » à l'autre a pour objectif de favoriser le « vivre ensemble » et s'inscrit dans la visée d'une Éducation pour Tous (UNESCO). Mais la pédagogie interculturelle qui en dérive risque d'être simplifiée et se limiter à des messages vertueux inaptes à équiper les enseignants face aux dynamiques scolaires en contexte de pluralité.

Le défi éducatif que représente l'hétérogénéité des différents acteurs scolaires peut en effet se voir compromis par le fait que la mobilisation des différences peut contribuer à maintenir, voire à renforcer les frontières entre les groupes. Au sein du contexte éducatif, l'interculturel risque ainsi de fonctionner comme une « opération de marquage » (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 46) produisant, en dépit d'une valorisation de surface, une stigmatisation des groupes sociaux appréhendés dans leurs carences ou leurs « handicaps socioculturels », non plus en termes de classe sociale mais en termes d'origine culturelle. La lecture des situations scolaires problématiques se base alors sur une vision qui ne rend pas compte de dynamiques activées chez les élèves dans leur rapport au savoir et leurs enjeux identitaires, compte tenu des normes institutionnelles et des pratiques qu'elles sous-tendent dans l'univers scolaire. Comme le posent Bautier et Charlot (2000) :

les explications en termes de manques, de déficits – culturels, linguistiques, voire affectifs- ou de handicap socioculturel ne permettent pas de penser le rôle de l'institution scolaire et de ses agents dans la production des difficultés d'apprentissage et des inégalités entre élèves, pas plus qu'elles ne permettent de décrire et d'analyser ce qui se passe à l'école et en classe pour un élève, quel sens la situation et les activités scolaires, les savoirs ou le fait d'apprendre ont pour lui. (p. 2)

Certes, l'adoption d'une perspective interactionniste dans l'éducation interculturelle fait porter l'intérêt sur les dynamiques et les stratégies des acteurs davantage que sur les structures ou les catégories, mais cela risque de faire l'impasse sur les inégalités qui existent entre et à l'intérieur même des groupes culturels (Cobo, 2006). La « différence » masque alors les asymétries de pouvoir des groupes en interaction ainsi que la valeur sociale qu'on leur accorde. La compréhension des situations éducatives dans un cadre de référence pluriel requiert donc « la coexistence de plusieurs systèmes d'explications, dont chacune est presque exhaustive dans son propre cadre de référence, mais à peine partielle dans tout autre cadre de référence » (Devereux, 1977, cité par Abdallah-Pretceille, 2005, p. 65). Pour éviter les pièges de l'interculturel, il importe de nourrir les visées éducatives des apports de la recherche en sciences sociales, et en particulier en sociologie de l'éducation, afin d'appréhender la rencontre interculturelle, comme le dit Cuhe (2010), « dans une perspective situationnelle qui n'en occulte pas les enjeux sociaux » (p. 76).

Recherche interculturelle et sociologie de l'éducation : des apports réciproques

La recherche en sociologie de l'éducation repose sur un nouveau paradigme qui traite de l'agir en situation et qui prend ses distances à l'égard du paradigme dominant des années 1970 qui mettait l'accent sur le rôle de l'école dans la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Pour certains auteurs, la culture de la reproduction serait même loin derrière nous et nous vivrions actuellement une culture de la production qui déplacerait la thématique de la différence de l'extérieur à l'intérieur du système éducatif (Touraine, 1997). Cette vision n'envisage plus la culture comme étant transmise par héritage mais comme étant construite à l'aide d'une socialisation plurielle par les individus. Deux aspects marquants de cette réorientation sociologique nous intéressent ici, l'accent placé sur la « socialisation horizontale » et l'importance accordée à l'« actorialité ».

En ce qui concerne le premier aspect, la reconnaissance de la pluralisation des agents de socialisation et de l'émergence d'une « culture jeune » contribue à relativiser les processus de transmission culturelle assurés par la

famille de manière verticale. Il est intéressant de noter à ce propos que c'est la recherche menée dans une perspective interculturelle qui permet de mettre en évidence l'importance du groupe de pairs dans la socialisation des enfants. C'est ainsi que Harris (1995) a pu tester en contexte interculturel le postulat selon lequel les comportements des parents auraient peu d'effet direct sur le développement des caractéristiques psychologiques de leurs enfants. Celles-ci dépendraient plutôt des expériences des enfants en dehors de la maison familiale, une hypothèse difficile à tester en contexte monoculturel où les influences de la famille et des pairs ne peuvent être départagées car les enfants dans le groupe de pairs sont issus de familles partageant la même culture. Harris propose donc une théorie de la socialisation collective ou horizontale rendant compte de l'impact des processus d'identification et de conformité aux normes des groupes de pairs qui fait écho aux observations des sociologues (Dubar, 2000; Dubet, 1996; Galland, 2007). L'univers normatif des jeunes se voit déplacé des pères aux pairs et se caractérise par la « réinvention de pratiques et de représentations par sélection, appropriation, transformation de la culture environnante, médiatique, ludique, familiale, scolaire » (Danic, 2008, p. 624). Cette socialisation horizontale est désormais appréhendée comme étant un des mécanismes fondamentaux en matière de transmission culturelle. La socialisation reçue en héritage cède donc la place au modèle de l'expérimentation où les acteurs revisitent et construisent les transmissions. Parallèlement et « parce qu'ils posent des problèmes, ces "nouveaux" élèves se trouvent donc projetés sur le devant de la scène et commencent à apparaître comme des acteurs » (Caillet, 2008, p. 320).

Cette actorialité est à inscrire dans le changement de paradigme dans la sociologie de l'éducation qui a lieu à partir des années 1990 (Dubet, 1991; Dubet et Martuccelli, 1996; Van Zanten, 2000; Van Haecht, 1990). En s'inspirant des théories de l'action et de la régulation, il s'agit de comprendre les changements du système éducatif à partir d'une théorisation « par le bas », en prenant en compte la subjectivité des élèves (Caillet, 2008). Ce changement de paradigme amène un nouveau regard dirigé vers l'« expérience scolaire » des élèves (Dubet et Martuccelli, 1996) qui se définit comme le résultat de la combinaison des « diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (p. 62). C'est ainsi que les différences culturelles acquièrent une nouvelle signification et sont comprises notamment comme des formes de contestation individualisées (Barrère, 2002), par exemple le rejet des savoirs, l'adoption de comportements qualifiés d'anti-scolaires ou encore des conduites d'affirmation identitaire à l'aide d'un processus d'autocatégorisation ethnique. Elles sont alors perçues comme des « nouvelles formes de déviance » (Verhoeven, 2008, p. 496) et interprétées comme des stratégies de résistance aux différentes formes de domination qui cohabitent dans le système scolaire. Comme le souligne Bonnéry (2006), les références juvéniles (par ex. le *rap*) sont perçues en opposition aux savoirs proprement scolaires « comme une forme de fierté par défaut [...] et mobilisées par ces jeunes pour remédier aux "espoirs d'acculturation déçus" » (p. 81).

En bref, l'importance accordée aujourd'hui aux processus de transmission horizontale et à l'actorialité de la jeunesse scolarisée s'accompagne d'une transformation dans l'approche de la culture et ouvre la voie à une reconceptualisation de l'éducation interculturelle. Si la transmission de la culture n'est plus regardée comme relevant de l'« hérédité », elle n'est pas non plus considérée comme relevant de l'« héritage », un patrimoine se léguant de génération en génération. Au contraire, comme le pose Cuhe (2010, p. 136), elle est :

une élaboration quasi permanente en rapport avec le cadre social environnant et les modifications de celui-ci. C'est pourquoi centrer le débat concernant la culture des immigrés sur la question des « origines » ou des « racines », c'est l'enfermer dans une problématique sinon de l'inné du moins de l'« hérité », et donc, de fait, s'interdire de penser la culture comme une construction constamment évolutive.

Ces transformations du regard sur les jeunes scolarisés introduisent une nouvelle grille de lecture des faits scolaires : l'*ethnicité*. Mais la disparition des classes sociales dans les explications des phénomènes scolaires au profit de catégories telles que l'origine risque d'occulter les rapports asymétriques entre les groupes sociaux et les inégalités qui les caractérisent avec plus de violence que dans le passé (Chopart, Charbonneau et René, 2003). Dans cette perspective, en effet, l'élève aussi et non plus uniquement l'école, participent à leur production et reproduction. Par ailleurs, se centrer sur les processus identitaires des minorités augmente le risque de faire de l'ethnicité une caractéristique produite par les « enfants de l'immigration » et de faire l'impasse sur la responsabilité du groupe dominant dans ce processus (Franchi, 2002).

Culture et identité

En effet, ce qui crée les frontières entre les groupes n'est pas tant le trait culturel spécifique, réel ou supposé de l'individu ou du groupe, que la volonté de différenciation et l'usage de la différence comme attribut identitaire (Cuhe, 2010). En montrant comment les pensées, les sentiments et les actions individuelles sont sous l'influence d'un autrui réel, imaginaire ou implicite (Allport, 1954), la psychologie sociale contribue précisément à comprendre les processus généraux qui sont à la base de ces comportements individuels ou groupaux. Elle permet ainsi de s'affranchir d'une vision du social où coexistent des groupes culturellement *différents* et de rendre compte de décalages pouvant exister entre les significations diverses que les membres attachent à leur appartenance, de leurs identifications multiples, ou encore de la relativité, voire l'absence, de leur identification à une culture dite d'origine (Amselle, 1999). Tout en suggérant la rencontre et le dialogue avec l'Autre, le cadre de référence interculturel risque de négliger les processus d'identification des acteurs eux-mêmes, conceptualisés en psychologie sociale comme reflétant un mouvement du sujet vers le groupe, un processus d'autocatégorisation (Azzi et Klein, 1998; Tajfel et Turner, 1979; Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell, 1987). Ces processus d'identification sont à dissocier des appartenances à des groupes définis en fonction de leur origine culturelle dans la mesure où les individus d'une même origine culturelle disposent d'une grande latitude en matière de construction de leur identité. Si le paradigme de l'interculturel envisage les groupes dans les modalités de leurs rapports et non plus selon des caractéristiques essentialisantes, les significations assignées aux appartenances par les membres des différents groupes culturels ne sont pas abordées en tenant compte de la structure sociale dans laquelle s'insèrent ces groupes. Les divisions binaires, en termes de rapports de pouvoir ou d'asymétries de statut ou prestige se voient ainsi occultées par un interculturel posant la diversité mais non pas les dichotomies du type Nous/Eux, autochtones/allochtones, nationaux/étrangers, majorité/minorité – qui marquent la coexistence de communautés de diverses origines culturelles, en particulier dans les pays d'immigration.

En reprenant la thèse de Barth (1969) qui propose une distinction majeure entre culture et identité, Lorcerie (2002) fournit des clés de compréhension de nombre de problèmes et d'impasses que l'on rencontre lorsque « le croisement des cultures s'inscrit dans une structure de domination » (p. 173). À partir de la notion de « frontières ethniques », Lorcerie pose l'autonomisation relative des dynamiques identitaires par rapport aux cultures de référence, montrant comment une configuration minorité/majorité au sens psychosocial affecte le rapport des membres des groupes à leur culture d'origine. En effet, placé dans une telle configuration, où les majoritaires détiennent l'avantage symbolique et le pouvoir de désavantager, le croisement culturel suscite des imputations et revendications croisées d'identité. « Ces processus psychosociaux [affirme-t-elle] entretiennent des "frontières ethniques", des dichotomies Eux/Nous référées à l'origine supposée des individus. Or, ces frontières sont indépendantes des évolutions culturelles » (p. 173). C'est ainsi que l'on peut observer une perte de vitalité des cultures dans le temps et un affaiblissement de leur emprise sur les individus sans que l'on assiste nécessairement à un processus d'assimilation à la culture majoritaire. Au contraire, l'injonction d'assimilation peut venir renforcer des comportements qui se caractérisent par un investissement de la culture d'origine et sa réélaboration par des leaders.

Ceux-ci s'emparent des signes de l'appartenance au groupe et les codifient, prenant des distances avec la tradition de sorte de pouvoir affirmer leur identité aux yeux d'autrui majoritaire tout en tentant d'inverser les évaluations sociales négatives de cette identité ou au moins d'en faire reconnaître la dignité. (p. 175)

Ainsi, l'affirmation identitaire des élèves ou leurs demandes de reconnaissance peuvent signifier un transfert au contexte scolaire de l'exigence de la prise en compte de spécificités culturelles (par ex. shabbat, ramadan, etc.) ou de tolérance à l'égard de signes distinctifs (par ex. turban sikh ou foulard islamique). La réactivité des élèves membres de groupes minorisés à une histoire de discrimination ou à une situation perçue comme relevant du mépris (Ogbu, 2001), ou même une trajectoire scolaire d'échec attribuée à du racisme ou de la xénophobie (Sanchez-Mazas, 2004a; Verhoeven, 2002) sont de nature à promouvoir, dans le cadre scolaire, des attitudes revendicatives à l'instar de celles que posent, plus largement, des secteurs des populations issues de la migration à la société majoritaire (Sanchez-Mazas, 2004b). Pour rendre compte de ces dynamiques, en vertu desquelles l'identité « décolle » en quelque sorte de la culture, et où des théories de sens commun sur la réussite et la mobilité sociale peuvent perdurer en dépit des changements des conditions objectives, certains auteurs sont amenés à privilégier le terme d'ethnicité à celui de culture (Franchi 2004; Payet, 2008). Ce faisant, ils rendent

compte d'une actorialité des membres des minorités qui peut donner lieu à des biais d'interprétation lorsque l'identité affichée par le minoritaire en vient à être perçue comme le reflet des caractéristiques culturelles de son groupe d'appartenance. Plutôt que d'affaiblir les processus de stéréotypisation, la reconnaissance de cette actorialité contribue à les alimenter si ces processus eux-mêmes ne sont pas abordés en tant que tels dans la formation des enseignants. C'est pour ces raisons qu'au nombre des apports des sciences sociales à la construction de la formation à l'interculturel, ceux de la psychologie sociale s'avèrent particulièrement importants dans le domaine de l'éducation.

L'importance de la psychologie sociale dans la formation des enseignants

Pour étayer cette proposition, nous avons choisi une situation éducative exemplaire de l'imbrication de problématiques liées à la culture, au genre, à la classe sociale et à la position scolaire. La description choisie fait partie d'un corpus de récits recueillis auprès d'enseignants suivant un cursus de formation universitaire tout en ayant une charge d'enseignement à temps partiel. Les récits sont rédigés par les enseignants appelés à décrire des situations éducatives complexes rencontrées dans leur pratique. Un tel corpus est utilisé à la fois dans le cadre de leur formation, pour en développer une analyse psychosociale, et dans une démarche de recherche, actuellement en projet (Mechi, 2011), en tant que matériau rendant compte des difficultés rencontrées par les praticiens. Nous utilisons ici des propos issus d'analyses que les enseignants en formation ont soumises, dans le cadre d'une évaluation, à propos de la situation décrite ci-dessous.

Une enseignante du secondaire est confrontée à une classe dite difficile où un groupe de garçons issus de l'immigration et en situation d'échec scolaire perturbe l'atmosphère de travail. La situation familiale de ces élèves semble problématique, selon confirmation de l'assistante sociale. L'arrivée d'une nouvelle élève, prénommée Nicole, modifie l'équilibre de la classe. Elle vient d'un milieu aisé et fréquentait jusqu'ici une école privée qu'elle a dû quitter, son père étant rattaché à une mission diplomatique. Lors d'un conflit, les leaders du groupe des garçons, Djamil et Farid, rejettent Nicole en la traitant de « sale bourge prétentieuse ». Un groupe de trois filles studieuses profitent pour intégrer Nicole à leur groupe, ce qui énerve Djamil et Farid. Après la pause qui a suivi une leçon où l'enseignante avait demandé à Djamil de lire le poème de Baudelaire « Une Charogne », Nicole saisit l'occasion pour se venger en lançant aux garçons : « Taisez-vous les ratons, vous êtes vraiment des faiblaris, vous ne savez même pas chanter ni scander correctement un texte ! ». Farid s'est alors approché d'elle et lui a déclamé la chanson d'Orelsan (« Sale p... ») qui venait de faire scandale en France : « J'ai la haine, J'rêve de t'voir souffrir / On verra comment tu fais la belle avec une jambe cassée / J'te déteste, j'veux que tu crèves lentement, j'veux que tu tombes enceinte et que tu perdes l'enfant... ». Sans lui laisser le temps de répondre, Djamil prend à son tour la parole : « La petite Vuitton, ton cuir sent pas vraiment la charogne : on voit que t'as pas grandi près des halls crades. Vous êtes tous les mêmes, les nantis, les friqués du tout-dimanche. Nous, on n'a pas d'argent d'poche, pas d'macintosh, mais on a le souffle qui sonne funk... ». Déconcertée par les événements, l'enseignante demande à Djamil et Farid de présenter leurs excuses, dont le ton ironique déclenche l'hilarité générale. Dans ces conditions, l'enseignante arrête le travail de groupe et fait une dictée notée afin de rétablir l'ordre.

La situation présentée peut-elle être comprise à partir du paradigme de l'émergence de l'acteur qui sous-tend la perspective interculturelle en éducation? On peut certes approcher cette situation en termes de différences mobilisées par les acteurs eux-mêmes au cœur de dynamiques ou de conflits qualifiés de culturels. Ces dynamiques altèrent l'ordre de la classe et la solution la plus rapide invite à agir en fonction d'un cadre disciplinaire, ce qui aboutit de la part de l'enseignante à prendre une sanction générale permettant de rétablir l'ordre, tout en faisant l'impasse sur les processus psychosociaux et la signification des comportements au sein de la classe. On peut se demander alors si, au-delà de l'accalmie provisoire, le caractère explosif des rapports sociaux dans la classe peut être désamorcé sans une compréhension des dynamiques en jeu. Certains auteurs font en outre état de la survenue d'épuisements professionnels spécifiquement liés aux situations dites « interculturelles » (Franchi, 2004; Tatar et Horenczyk, 2003).

Certaines des réactions suscitées par cette situation chez des personnes se destinant à l'enseignement montrent que l'urgence de la situation éducative est propice à l'activation de stéréotypes. Les propos tenus par certains futurs enseignants renvoient à une distinction très claire entre un Nous et un Eux dont la construction se fait au moyen de différents marqueurs de différenciation. Nous allons illustrer, à l'aide de ces propos, comment la différence est construite et assignée au groupe minoritaire. Dans ce sens, une approche plus générale que celle qui se base sur la différence culturelle est nécessaire pour équiper les enseignants à l'agir en situation interculturelle.

Ainsi, les jeunes issus de l'immigration qui figurent dans cette scène vont se voir surinvestis de significations issues d'une représentation sociale de la « culture d'origine ». Culture et position sociale les placent au cœur d'une double hiérarchisation : celle de la valeur assignée aux différentes cultures, et celle qui relève de l'origine sociale. Les propos recueillis auprès de nos enseignants en formation définissent le groupe minoritaire (au sens psychosocial bien que numériquement majoritaire face à Nicole) comme étant « tous des garçons [...] migrants ayant des problèmes familiaux, pouvant être financiers comme affectifs » en opposition à « Nicole [qui] est une jolie fille, venant elle d'un milieu aisé, n'étant pas immigrée et dont la situation familiale n'est pas problématique ». La perception d'une « différence culturelle » suggérée par ces propos indique que les répondants établissent une opposition en miroir, caractéristique de la construction de l'altérité (Jodelet, 2005). Les membres des minorités issues de l'immigration sont appréhendés selon une approche en termes de pratiques et d'habitudes perçues comme différentes de ceux de la société d'accueil. Ainsi, les pratiques familiales sont évoquées par nos enseignants en formation lorsqu'ils infèrent à partir des informations fournies que « le père de Nicole l'a éduquée à la liberté de parole, prône l'égalité de l'homme et de la femme » contrairement aux garçons qui, eux, ne sont « pas reconnus par leurs parents ni écoutés ». Dès lors, les groupes en minorité « culturelle » sont jugés en fonction de l'idée que l'on se fait de cette culture, ajoutant des informations tirées des représentations sociales aux éléments à disposition. Les propos des étudiants véhiculent ces représentations à l'aide de marqueurs tels que le genre (« selon leur culture d'origine, ils se trouvent dans une société patriarcale, le sexe masculin se doit donc de dominer, or dans la société suisse l'égalité est prônée. En revanche, les filles se doivent de se taire et accepter malgré elles les propos, actes et réactions des garçons : culture d'origine l'imposant ») ou l'identité : « Étant immigrés (nous ne savons pas depuis combien de temps) ils n'ont pas forcément encore bien été intégrés la culture d'accueil », « le groupe de Djamil a une réelle identité à se construire (à cause de son immigration) ».

Le questionnement de son propre cadre de référence est un premier pas dans la formation interculturelle, que ce soit dans l'éducation ou le travail social (Cohen-Emerique, 2011), dans la mesure où il permet de décrypter l'utilisation de dimensions contraires à celles que l'on s'autoattribue et de révéler par là la difficulté d'appréhender ce qui est non pas *inverse*, mais *différent*. De manière souvent non consciente, la différence est construite en effet dans les termes de l'opposition entre Eux et Nous et par l'association d'une image (l'immigré, le musulman, etc.) à un contenu inverse à celui qui nous caractérise, ces couplages image/contenu étant le propre des stéréotypes (Sanchez-Mazas, 2004c). En l'absence d'une intelligence des processus propres à la construction de l'altérité, la probabilité est forte que l'on percevra et jugera l'autre, et spécialement le minoritaire, en fonction de la manière dont on définit le Nous, par la désignation, en négatif du Nous, des caractéristiques attribuées à l'Autre (Sanchez-Mazas et Licata, 2005). La sociologue Michèle Lamont (2002) a ainsi comparé des travailleurs aux États-Unis et en France et montré que les premiers recourent à un répertoire moral issu de l'éthique protestante pour juger les Noirs, tandis que les seconds réagissent aux immigrés en se référant principalement à des contenus culturels et religieux. Les contextes éducatifs sont hautement propices à l'activation automatique de stéréotypes qui se produit le plus souvent inconsciemment et indépendamment des positions que l'on soutient envers les différents groupes et du degré de préjugé (Devine, 1989). Une connaissance des conditions qui président à l'activation automatique des stéréotypes chez tout un chacun – les situations de stress, d'urgence, ou la présence d'émotions – peut permettre de dépasser le manichéisme et le moralisme souvent attachés aux visées de l'éducation interculturelle.

Il s'agirait également de fournir aux futurs enseignants les moyens d'analyser et décoder les mécanismes inhérents aux différences de statut ou de pouvoir. Si tout le monde est susceptible d'activer des stéréotypes, ceux qui sont en situation de pouvoir sont plus enclins que les autres d'agir selon leurs stéréotypes (Operario et Fiske, 1998). Le pouvoir peut être défini comme l'aptitude à contrôler les ressources des autres, telle qu'elle se manifeste dans les pratiques d'éducation, d'orientation, d'attribution d'aides, de sanction, de conseil ou de jugement. Les stéréotypes guident ces actions qui se déploient subrepticement à l'encontre d'individus pris isolément, donc par cumul de cas individuels, sans que soit perçue leur incidence sur l'ensemble d'une catégorie. Ce phénomène est largement inconscient, les personnes qui le produisent étant le plus souvent convaincues de ne pas être racistes et faisant même preuve d'un réel attachement aux valeurs d'égalité et d'impartialité.

Par ailleurs, il importe de rendre les enseignants conscients du fait que la notion de « différence culturelle » se charge aussi de négativité car, au-delà d'une stratification sociale dans un contexte local, elle renvoie à une hiérarchisation plus globale, ainsi que le posait déjà Sayad (1997) à propos de l'immigré qui « porte en lui, plus

qu'en tout autre, porte toujours avec lui ou sur lui, la marque du statut et de la position assignés à son pays dans l'échelle internationale des statuts et des positions politiques, économiques, culturelles, etc. » (p. 292). La relation inégale *entre* pays, *entre* sociétés, transcende le rapport entre les groupes *dans* le pays, *dans* la société. Thématisée – et neutralisée – sous l'expression de « différence culturelle », la relation asymétrique entre monde de l'émigration et monde de l'immigration est bien présente en tant qu'*inégalité* dans la pensée de sens commun, et non pas seulement en tant que *différence*. Une ligne de recherche en psychologie sociale atteste la vigueur d'un stéréotype *global* renvoyant à l'opposition entre monde occidental et non occidental, démocratique et non démocratique, pauvre et riche, etc. (Staerklé, Clémence et Doise, 1988; voir aussi Hofstede, 2001).

À l'école, la position de réussite ou d'échec peut créer une frontière de plus entre les individus appartenant pour ainsi dire à deux mondes scolaires selon que l'on est perçu comme un bon ou un mauvais élève, ainsi que le suggèrent les propos relatifs à notre situation : « [Nicole] fait partie d'un groupe qui est reconnu par les capacités intellectuelles attribuées à ses membres, ainsi qu'un niveau social plutôt aisé », « des caractéristiques d'élève soignée, de bonne famille et au vocabulaire sophistiqué font d'elle une "bonne élève", en apparence en tout cas. Tandis que, pour Djamil et Farid, il n'est pas difficile de comprendre qu'ils n'attirent pas la sympathie de l'enseignante : ils sont perturbateurs, grossiers et mesquins ». La compréhension des mécanismes d'attribution liés à la réussite et à l'échec scolaires, c'est-à-dire des explications fournies par les enseignants et par les élèves eux-mêmes des causes de réussite ou d'échec peut jouer un rôle de premier plan dans l'action éducative et la mobilisation des élèves. Le défaitisme de ceux-ci lorsqu'ils attribuent par exemple leur sort scolaire à la discrimination, ou l'impuissance de ceux-là, enfermés dans une vision des carences culturelles de la famille (Chrysochoou, Picard et Pronine, 1998; Verhoeven, 2002) peuvent être dépassés par un travail sur les erreurs d'attribution des uns et des autres. Au-delà de la correction de certains « biais » caractéristiques et difficilement contournables, la formation psychosociale peut également contribuer à identifier les conditions de réussite et d'échec scolaire, et à concevoir des dispositifs ajustés à la réussite d'élèves aux trajectoires et aux statuts différents, ce que décrivent par exemple les travaux de Huguet et Monteil (2002). Elle peut encore inscrire avantageusement dans son programme des enseignements portant sur les conceptions de l'intelligence et leur impact sur la motivation ou encore sur l'effet de différents types de feed-back (Mueller et Dweck, 1998), ou de différents styles d'autorité (Beauvois, 1994). Elle peut montrer l'avantage d'une pluralisation des conditions d'apprentissage et d'épreuve pour l'ensemble des élèves. Car en amenant les jeunes les plus conformes aux normes scolaires à se trouver dans des conditions autres que celles qui leur sont familières, on réalise un véritable travail interculturel auprès des élèves issus de la société majoritaire, par la sensibilisation à d'autres modalités propices à la performance scolaire, à d'autres manières d'obtenir des résultats que celles qui sont inhérentes à la forme scolaire.

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé une réflexion sur la notion d'interculturel dans le champ éducatif. Nous avons plaidé pour un décloisonnement de l'interculturel en avançant la nécessité d'une meilleure compréhension des normes socioculturelles amenées par les élèves dans le contexte de l'école ou de la classe, des dynamiques attachées aux enjeux identitaires des jeunes scolarisés et des processus de construction de la différence culturelle. Pour se prémunir des automatismes qui conduisent à appréhender les élèves issus de minorités selon des représentations sociales cristallisées et à agir de manière non équitable, il importe de comprendre que l'école contemporaine ne peut plus imposer un modèle d'élève (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, et Fernandez-Iglesias, à paraître) et doit prendre en considération des différences issues de socialisations variables, de processus d'identification et de variabilités individuelles. L'interculturel doit être articulé à une perspective plus vaste susceptible de caractériser les enjeux de performance et de reconnaissance présents dans tout contexte scolaire, d'identifier les contraintes vis-à-vis desquelles les élèves peuvent présenter des réactions d'insubordination, des tentatives de regagner leur autonomie ou des attitudes de retrait.

Si l'on veut promouvoir la coexistence harmonieuse entre groupes se disputant la reconnaissance ou développant de l'hostilité entre eux ou envers les enseignants, il faut éviter les mesures cherchant à compenser de prétendues carences, tenues, explicitement ou implicitement, pour dériver d'un *background* culturel – absence d'autonomie, d'ajustement aux règles, etc. –, car elles ne peuvent offrir une réponse à des questions qui sont fondamentalement

d'ordre collectif et de nature psychosociale. D'autres propositions, telles que l'éducation aux droits de l'homme ou à la tolérance, risquent de rester déconnectées de l'expérience des jeunes et de maintenir une séparation entre jugement moral et expérience quotidienne. Il est dès lors primordial de réussir à confronter les normes propres à la culture scolaire et les normes amenées par les élèves et sur lesquelles ils construisent leurs socialités. Plus qu'un débat sur les cultures, une culture de débat serait bienvenue pour adapter l'interculturel à l'action de manière à substituer la notion de pluralisme à celle de différence culturelle.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley Pub.
- Amselle, J.-L. (1999). *Logiques métisses*. Paris : Payot.
- Azzi, A. et Klein, O. (1998). *La psychologie sociale et les rapports entre groupes*. Paris : Dunod.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 1 (26), 3-19.
- Barth, F. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat et J. Streiff-Fénart (dir.), *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. et Charlot, B. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Une analyse de la soumission*. Paris : Dunod.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, 11, 75-82.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caillet, V. (2008). Expérience scolaire des élèves. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 320-324). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chopart, J.-N., Charbonneau, J. et René, J.-F. (2003). Des sociétés sans classes? *Lien social et Politiques*, 49, 5-11.
- Chrysochoou, X., Picard, M. et Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation*, 32, 43-59.
- Cobo, R. (2006). Ellas y nosotros en el diálogo intercultural. Dans R. Cobo (dir.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (p. 11-33). Madrid : Catarata.
- Conseil de l'Europe (1995). *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^e éd.). Paris : La Découverte.
- Danic, I. (2008). Socialisation scolaire. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 621-625). Paris : Presses Universitaires de France.
- Devine, P. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation* (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (1996). Les jeunes. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 23-35.

- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Franchi, V. (2002). Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. *Ville-École-Intégration Enjeux* [hors série] 6, 25-40.
- Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination des professionnels. *Ville-École-Intégration, Diversité*, 137, 22-31.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Gretler, A. (1989). Recherche interculturelle : travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années – une vue d'ensemble. Dans J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (dir.), *La recherche interculturelle* (tome II, p. 253-264). Paris : L'Harmattan.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Wavre : Mardaga.
- Harris, J. (1995). Where is the Child Environment? A Group Socialisation Theory of Development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Huguet, P. et Monteil, J.-M. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'autre. Regards psychosociaux* (p. 23-47). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides.
- Lamont, M. (2002). *La dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 129, 170-189.
- Mechi, A. (2011, janvier). *Doubt as a Teacher's Tool: Towards the Management of Stereotyping in the Classroom*. Communication affichée présentée à la Society for Personality and Social Psychology (SPSP), San Antonio, États-Unis.
- Mueller, C. et Dweck, C. (1998). Intelligence Praise Can Undermine Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Ogay, T. et Edelman, D. (à paraître). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Ogbu, J. (2001). Understanding Cultural Diversity and Learning. Dans J. A. Banks et C. A. M. Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 582-593). San Francisco : Jossey-Bass.
- Operario, D. et Fiske, S. (1998). Racism Equals Power Plus Prejudice : A Social Psychological Equation for Racial Oppression. Dans J. Eberhardt et S. Fiske (dir.), *Confronting Racism: The Problem and the Respons* (p. 33-53). Thousand Oaks : Sage.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Payet, J.-P. (2008). Immigration et école. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 367-371). Paris : Presses Universitaires de France.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez-Iglesias, R. (à paraître). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*.
- Sanchez-Mazas, M. (2004a). *Racisme et xénophobie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Sanchez-Mazas, M. (2004b). Les mécanismes du racisme latent. Dans M. Eckman et M. Fleury (dir.), *Classeur-Dossier de documentation « Racismes et citoyenneté: un outil pour la réflexion et l'action »*. Genève : Institut d'Études Sociales.
- Sanchez-Mazas, M. (2004c). Pièges et défis de la diversité culturelle et de sa pédagogie. *Le cartable de Clio*, 4, 245-252.
- Sanchez-Mazas, M. (sous presse). Multicultural Dimensions and Minority Status in Education and Democracy. Dans T. Magioglou (dir.), *Culture and Political Psychology: A Societal Perspective. Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development*. Charlotte, NC : InfoAge Publishers.
- Sanchez-Mazas, M. et Licata, L. (2005). *L'autre. Regards psychosociaux*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Sayad, A. (1997). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Staerklé, C., Clémence, A. et Doise, W. (1988). Representation of Human Rights Across Different National Contexts: The Role of Democratic and Non-Democratic Populations and Governments. *European Journal of Social Psychology*, 28(2), 207-226.
- Tajfel, H. et Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Dans W. Austin et S. Worchel (dir.), *The Social Psychology of Intergroup Behaviour*. Monterey : Brooks/Cole.
- Tatar, M. et Horenczyk, G. (2003). Diversity-Related Burnout Among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Toczek, M.-C. et Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid : PPC.
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P. , Reicher, S. et Wetherell, M. (1987). *Re-discovering the Social Group: A Self-categorization Theory*. Oxford : Basil Blackwell.
- Van Haecht, A. (dir.) (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2000). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Verhoeven, M. (2008). Normes et déviances. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 495-497). Paris : Presses Universitaires de France.

ARTICLE THÉMATIQUE

La revitalisation de la langue huronne-wendat : ré-imaginer l'interculturel

Louis-Jacques Dorais¹

Résumé

Cet article explore certaines limites de l'interculturel, en se penchant sur le cas des autochtones hurons-wendat de la région de Québec (Canada), et plus particulièrement sur le projet, toujours en cours, de revitalisation de leur langue ancestrale, celle-ci n'étant plus utilisée depuis environ 150 ans. Biologiquement métissés, de langue et de culture franco-québécoises, les Wendat ne se distinguent presque plus de leurs voisins allochtones. Et pourtant, ils continuent à s'identifier comme appartenant à une nation différente de celle des Québécois et des Canadiens. Afin de bien marquer la frontière sociale les séparant des allochtones, ils ont ré-imaginé et se sont réapproprié depuis quelques décennies divers éléments de leur culture ancestrale. La revivification de la langue wendat fait partie de ce processus d'affirmation identitaire : on crée un champ de différenciation interculturelle là où il n'en existait pas, afin de ré-établir une distance sociale qui s'était presque totalement effacée au cours des ans. Ce qui peut être présenté par certains chercheurs et intervenants comme des différences objectives entre ensembles de pratiques et représentations qualifiés de « cultures » (justifiant ainsi l'existence du domaine des études interculturelles) relève donc souvent d'un processus idéologique de construction identitaire, qui cherche à marquer une frontière ethnique autrement peu apparente. Pour analyser ce processus à partir du cas wendat, l'article fait appel, entre autres, aux apports théoriques de Barth (1969) sur les frontières ethniques, de Bourdieu (1982) sur la notion de marché linguistique et de Friedman (2009) sur celle d'autochtonie. Les données, de nature qualitative, sont tirées de la participation de l'auteur, depuis 2006, à un projet d'anthropologie linguistique appliquée décrit dans le texte, visant à faire réentendre la langue wendat au sein de la communauté.

Rattachement de l'auteur

¹Département d'anthropologie, Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

Louis-Jacques.Dorais@ant.ulaval.ca

Mots clés

identité; autochtonie; ethnicité; marché linguistique; interculturel; Québec

Pour citer cet article :

Dorais, L.-J. (2011). La revitalisation de la langue huronne-wendat : réimaginer l'interculturel. *Alterstice*, 1(1), 47-54.

Introduction

Notion aux facettes multiples, qui semble aller de soi pour certains et contre laquelle d'autres s'insurgent parfois violemment, l'interculturel laisse peu de monde indifférent. Dans un univers en voie de globalisation, où des langues, des traditions, des représentations et des discours de toutes origines s'entremêlent plus que jamais à l'intérieur d'un même territoire, il est normal qu'on s'interroge sur les aspects positifs et négatifs d'une telle mêlée. On peut voir ce processus comme un enrichissement et tenter de gérer au mieux, par l'éducation populaire et l'ajustement sociétal, les frottements éventuels qu'il entraîne. Ou, au contraire, on peut s'insurger contre des usages « autres », dont on craint qu'ils mettent en péril ce que l'on considère comme étant sa culture propre.

Or, malgré leur hétérogénéité apparente, les différences de langue, d'apparence physique, de vision du monde ou de façons de faire qui semblent singulariser les groupes en présence dans une société plurale relèvent avant tout du perçu. C'est leur mise en exergue à l'intérieur d'un discours différenciateur socialement construit, et non leur nature propre, qui génère les clivages sociaux généralement qualifiés d'« ethniques ». Qu'on cherche à travailler avec tous les membres de la société pour instaurer une communication et des relations humaines adéquates et fructueuses, ou qu'on s'élève contre le pluralisme, l'existence de ce dernier – qu'elle soit vue comme positive ou comme négative – est due à un processus de différenciation sociale faisant appel à des marqueurs symboliques soulignant l'hétérogénéité apparente des individus et des groupes. C'est l'anthropologue Fredrik Barth (1969) qui a été le premier à analyser ce processus, qui mène à l'érection de frontières idéelles que Barth qualifie d'ethniques.

Les marqueurs symbolisant ces frontières et justifiant ainsi leur maintien sont généralement puisés à même des pratiques sociales, langagières, religieuses ou autres, perçues comme propres à tel ou tel groupe. Il arrive cependant que les différences de pratiques socialement construites entre individus sis de part et d'autre d'une frontière ethnique soient imperceptibles. Il se peut alors qu'un processus de création d'un champ interculturel nouveau soit mis en place par les individus et les groupes en présence, afin de renforcer les marqueurs identitaires et la frontière ethnique symbolique entre « eux » et les « autres ». C'est le cas des autochtones hurons-wendat du Québec, dont nous allons maintenant décrire et analyser les efforts de distanciation linguistique et culturelle par rapport à la société allochtone qui les entoure.

Cette étude est basée sur une participation de plus de trois ans, en tant que responsable universitaire, au projet de recherche *Yawenda – revitalisation de la langue huronne-wendat* (subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [CRSH], programme des Alliances de recherche universités communautés). Les données, de nature qualitative, proviennent de mes contacts fréquents avec les participants à *Yawenda* et avec la population huronne-wendat en général, ainsi que de lectures faites dans le cadre du projet.

Des gens dont la « différence » est quasi « invisible »

Les quelque 3 000 Wendat, membres de la nation autochtone (amérindienne) huronne-wendat, habitent pour moitié le village de Wendake, en banlieue nord de la ville de Québec (une agglomération d'environ 600 000 habitants, capitale de la province canadienne du même nom). Les autres vivent dispersés aux environs ou dans des villes du Canada et des États-Unis. Les Wendat ne parlent plus leur langue ancestrale (de souche linguistique iroquoise) depuis environ 150 ans, remplacée qu'elle a été par le français, devenu langue maternelle. Leur culture matérielle et leurs occupations professionnelles ne se distinguent pas beaucoup non plus de celles de la société environnante. À part un intérêt et un talent certains pour l'art et l'artisanat d'inspiration autochtone, dont les productions alimentent les nombreuses boutiques du village, leurs savoirs et savoir-faire, ainsi que leur mode de vie en général, ne diffèrent presque pas, en apparence tout au moins, de ceux de leurs voisins allochtones. Enfin, plus de 250 ans de mariages avec ces voisins ont effacé chez eux à peu près toute trace de traits phénotypiques amérindiens : leur apparence physique ne permet donc pas toujours de les distinguer des « Blancs ».

Qui plus est, les Wendat sont très bien intégrés à l'économie et à la société environnante. Le Wendake d'aujourd'hui comprend une partie ancienne, où se concentre surtout l'activité touristique, ainsi qu'un quartier exclusivement résidentiel (rues bordées de pavillons à la nord-américaine) et une zone industrielle, beaucoup plus vastes. L'économie du village repose essentiellement sur l'industrie légère (artisanat commercial, fabrication de

chaussures et raquettes à neige, construction routière et domiciliaire), le travail salarié (dans l'administration et les commerces locaux ou dans les entreprises publiques et privées de la région de Québec) et le tourisme (magasins de souvenirs, boutiques d'artisanat, musées). En 2001 (données du recensement canadien), les principaux indicateurs sociaux et économiques concernant Wendake équivalaient plus ou moins à ceux de la province de Québec dans son ensemble. Par exemple, le revenu médian des habitants du village âgés de 15 ans et plus s'élevait à 20 041 \$, contre 20 665 \$ pour les Québécois en général. Le pourcentage de résidents (âgés de 15 à 64 ans) actifs sur le marché du travail qui détenaient effectivement un emploi était plus élevé (67,6 %) que la moyenne québécoise (62,3 %). Et la proportion de Wendat âgés de 20 à 34 ans qui possédaient un diplôme collégial ou universitaire (44,8 %) n'était que de deux points inférieure à son équivalent pour la province de Québec (46,9 %).

La prospérité de Wendake, son degré élevé de métissage biologique, ses pratiques sociales assez semblables à celles de la société ambiante, ainsi que son adoption ancienne du français comme langue maternelle n'empêchent toutefois pas ses habitants d'avoir préservé un sens aigu de leur identité amérindienne (Brunelle, 2000; Roosens, 1989; Rozon, 2005). Celle-ci est liée en bonne partie à leur situation légale. Au sens de la loi canadienne sur les Indiens, les Wendat forment une première nation officiellement reconnue vivant sur un territoire constitué en réserve, ou se rattachant légalement à cette réserve par son ascendance. À la différence des autres Canadiens, les services sociaux, de santé et d'éducation – totalement gratuits en ce qui les concerne – leur sont fournis par le gouvernement fédéral plutôt que provincial, et ils ne doivent pas payer de taxe de vente ni d'impôt sur le revenu lorsqu'ils habitent la réserve.

Mais l'identité wendat va bien au-delà de ces considérations légales. Elle est basée avant tout sur la mémoire collective d'une histoire bien particulière : décimée par les épidémies et les attaques des Iroquois, une partie – christianisée – des ancêtres hurons des Wendat d'aujourd'hui, qui vivaient alors un peu au nord de la région actuelle de Toronto, s'installa à Québec en 1650 (Vincent, 1984; Sioui, 1994). Jusqu'à l'avènement de la Confédération canadienne en 1867, ils y furent considérés par les autorités coloniales comme appartenant à une nation alliée aux Français, puis aux Anglais (à partir de 1760), mais restée distincte de ces peuples allochtones. Cette nation était présumée avoir préservé son indépendance politique puisqu'elle n'avait jamais cédé ses terres aux Européens, que ce soit par voie de traité ou droit de conquête. Aujourd'hui encore, la plupart des résidents de Wendake se définissent comme étant de nationalité wendat plutôt que canadienne ou québécoise.

Ceci n'est pas très bien compris des autorités gouvernementales et de la population non autochtone en général. En raison de leur métissage, de l'effacement de leur langue ancestrale, de leur haut niveau de scolarité et de leur bonne insertion socio-économique, les Wendat ne sont pas toujours considérés comme d'« authentiques » Amérindiens. Au début du XX^e siècle, le gouvernement canadien a même tenté de les « émanciper », c'est-à-dire de les soustraire au statut autochtone pour en faire des citoyens ordinaires. Leur sens aigu d'une identité dont ils sont fiers leur a permis de contrer cette manœuvre, en signalant aux autorités que l'intégration au sein de la communauté – par adoption ou mariage – d'individus en provenance de l'extérieur – et, partant, d'agents potentiels de changement culturel – avait toujours fait partie de leur tradition (Vincent, 1984). Malgré une acculturation apparente, les pratiques sociales et les représentations symboliques des Wendat d'aujourd'hui sont donc encore subtilement distinctes de celles des Québécois allochtones. Comme on l'a signalé plus haut, elles s'expriment, entre autres, par le biais des arts plastiques, de l'artisanat, de la littérature (en français) ou de la musique, et ce, dans une veine généralement amérindienne. Elles prennent aussi la forme de la revendication de territoires dont les habitants de Wendake estiment avoir été injustement dépossédés.

Créer un champ interculturel

En termes socio-anthropologiques, et en raison de leur insertion forcée dans l'État nation canadien qui édicte les lois les gouvernant, on peut considérer les Wendat contemporains comme une minorité ethnique – d'origine autochtone plutôt que migrante – dont la spécificité est peu apparente au premier abord. On l'a déjà mentionné, cette situation correspond d'assez près à la définition de l'ethnicité donnée par Fredrik Barth (1969) et ses émules (Juteau, 1999; Poutignat et Streiff-Fénart, 2008; Roosens, 1989) : une forme d'interaction sociale entre groupes se définissant comme différents les uns des autres, en raison de divers marqueurs qui créent une frontière entre eux.

Ce qui importe dans la constitution des groupes ethniques, ce n'est pas la réalité de leurs différences culturelles, linguistiques ou autres, mais la volonté de créer une frontière sociale entre un Soi collectif et les Autres.

Dans les nations modernes, ces frontières sont souvent utilisées par l'État pour gérer la distribution, généralement inégalitaire, du pouvoir économique, politique et idéologique (Dorais, 2004). Chez les populations autochtones, en Amérique du Nord tout au moins, l'identité ethnique prend fréquemment une forme nationale, puisque ces populations se considèrent – à l'instar des Wendat – comme premières détentrices de territoires auxquels elles n'ont jamais renoncé (mais dont on les a souvent spoliées), cette situation historique leur donnant droit à l'autonomie politique à l'intérieur des limites desdits territoires.

Selon l'anthropologue belge Eugeen Roosens, qui a mené une enquête de terrain à Wendake en 1968-1969, l'identité ethnique des Wendat se caractériserait par les cinq marqueurs principaux suivants : 1) le territoire du village; 2) les réseaux familiaux et sociaux locaux; 3) l'artisanat autochtone; 4) l'estime de soi en tant que Wendat; 5) quelques « traits culturels » qui, selon Roosens, ne jouent pas de rôle essentiel dans la définition identitaire. Ces derniers, que Roosens jugeait peu importants mais qui consolidaient et approfondissaient l'identité wendat, se multiplièrent à partir des années 1970-1980 : rejet, chez certains, du christianisme et retour à la tradition de la Maison Longue (une forme de spiritualité d'inspiration iroquoienne); cours de traditions ancestrales à l'école; création d'un comité de la langue pour tenter de faire revivre le parler wendat et enfin regain de créativité artistique et littéraire inspirée de la tradition (Sioui, 1992).

On peut poser l'hypothèse que les Wendat voulaient ainsi approfondir leur sentiment identitaire en renouant avec certaines pratiques et représentations de leurs ancêtres. Mais l'analyse de leur situation selon une perspective inspirée de Barth permet de supposer qu'ils tentaient également de renforcer et multiplier les marqueurs symbolisant l'existence d'une frontière ethnique entre eux, les non-autochtones et, peut-être aussi, les autres groupes amérindiens du Québec et du Canada. Difficiles à différencier de la population majoritaire sur les plans économique, linguistique et phénotypique, ils cherchaient sans doute à recréer un champ interculturel symbolique marquant et justifiant leur spécificité identitaire au sein de la société québécoise et canadienne, tout en amenant cette société à respecter ce qu'ils sont. On visait donc – de façon très largement inconsciente sans doute – à créer de l'interculturel là où celui-ci pouvait a priori paraître peu nécessaire, puisque les pratiques sociales et les représentations des Wendat d'aujourd'hui ne diffèrent que de façon très subtile de celles de la majorité québécoise allochtone et, partant, n'exigent pas vraiment d'ajustements entre porteurs des deux traditions.

Ré-imaginer l'interculturel grâce à la langue

Dans la perspective d'un tel marquage symbolique, la revitalisation de la langue ancestrale apparut vite comme essentielle à la pleine réaffirmation de l'identité wendat. À partir de la fin des années 1970, des membres de la nation se lancèrent ainsi dans la recherche en archives afin de réapprendre certains éléments de leur langue. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, celle-ci avait en effet été étudiée de façon exhaustive par les missionnaires récollets et, surtout, jésuites, d'où l'existence de nombreux dictionnaires et traités sur la grammaire wendat (voir Lukaniec, 2011; Sioui, 1992). Les activistes langagiers prirent également contact avec des Iroquoiens faisant encore usage de leur parler d'origine (des Mohawk et des Onondaga par exemple), et ils s'inspirèrent aussi de matériaux recueillis en 1911-12 chez les Wyandot de l'Oklahoma, dont quelques aînés parlaient encore à cette époque une langue très proche du wendat (Barbeau, 1915). Ces connaissances leur permirent de développer un langage rituel et cérémoniel utilisé à la Maison Longue, ou encore de traduire en wendat des noms de personnes ainsi que certains éléments de l'affichage public de Wendake (noms de rues, panneaux indicateurs, etc.).

Mais il fallait aller plus loin. En 1990-1991, le Conseil de la nation huronne-wendat (CNHW) se vit octroyer des subventions par les deux paliers de gouvernement (provincial et fédéral) afin de recueillir des documents linguistiques anciens et en faire des copies pour les archives de la communauté (Sioui, 1992). C'est à ce moment-là qu'on créa un comité de la langue wendat. En 1998, une pétition signée par 350 résidents de Wendake demandait au CNHW de consacrer des ressources à la revitalisation de la langue ancestrale et à son enseignement à l'école primaire locale (école Ts8taïe). Quelques années plus tard, le Conseil faisait préparer deux rapports préliminaires, l'un sur la standardisation de l'écriture du wendat, l'autre sur celle de sa prononciation (Gros-Louis, 2003, 2004).

Mais ce n'est qu'en 2006, à l'initiative de la direction des services éducatifs de la nation wendat, qu'on décida de mettre sur pied un projet d'envergure pour tenter de faire revivre la langue. Une demande de subvention fut déposée auprès d'un organisme fédéral (le CRSH), la réponse fut positive et le projet, prévu pour durer cinq ans, débuta en août 2007 (Dorais *et al.*, 2010).

Le projet *Yawenda* (« La Voix ») de revitalisation de la langue wendat s'est donné les objectifs suivants, dont certains sont déjà en voie de réalisation :

1. Reconstruire, à partir des données d'archives (Sagard, 1632 et Potier, 1751 par exemple) et des travaux linguistiques disponibles (comme Lagarde, 1980 et Steckley, 2007), les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques du wendat.
2. Élaborer des outils pédagogiques (grammaires, lexiques illustrés, banques informatiques de données et plans de cours) pour faciliter l'apprentissage de ces structures.
3. Former des enseignants aptes à transmettre les savoirs langagiers ainsi générés.

La revivification d'une langue qui s'est tue depuis plus d'un siècle permet aux Wendat de manifester de façon particulièrement marquante ce qui les différencie de leurs voisins allochtones, tout en les mettant en rapport direct avec la pensée de leurs ancêtres. La langue sert donc ainsi à ré-imaginer le champ des relations interculturelles, en accroissant de façon explicite la distance symbolique qui sépare les Wendat des autres groupes ethniques avec lesquels ils sont en contact.

Un nouveau marché linguistique

Le processus de revitalisation du parler ancestral ne se réalise toutefois pas dans le vide. Il est lié à des conditions et contraintes linguistiques, économiques et sociales propres à la situation particulière des résidents de Wendake.

Sur le plan proprement langagier, le projet *Yawenda* ne peut être mené à bien qu'en raison de l'existence de données écrites abondantes et généralement fiables, malgré leur âge, portant sur la phonologie, la grammaire et le lexique du wendat. En l'absence totale de locuteurs encore vivants – où même de personnes ayant déjà entendu parler la langue –, l'inexistence de telles données aurait rendu impossible toute tentative sérieuse de revivification. Qui plus est, la remise en usage du wendat s'inscrit dans une tradition ancienne de multilinguisme, ce qui en facilite peut-être la réalisation. Dès avant l'arrivée des Européens en effet, le huron servait de langue véhiculaire aux réseaux commerciaux des populations autochtones d'une bonne partie de la région des Grands Lacs d'Amérique du Nord (Trigger, 1991). La destruction de la Huronie, le ré-établissement subséquent des Hurons à Québec, la pratique de l'adoption et la fréquence des mariages interethniques entraînèrent la francisation progressive des Wendat, mais ceux-ci restèrent en contact avec d'autres groupes iroquoiens (Wyandot de Détroit, Mohawk de la région de Montréal, etc.) qui avaient préservé leur langue ou avaient adopté l'anglais.

Dès le premier tiers du XIX^e siècle, plusieurs habitants de Wendake prirent l'habitude de passer l'été et une bonne partie de l'automne dans diverses localités américaines ou canadiennes anglophones (des stations de villégiature en particulier), afin d'y vendre le produit de leur artisanat. Quelques-uns s'y établirent à demeure. Chez ces gens, le bilinguisme français-anglais remplaça l'usage simultané du wendat et du français (ou le monolingue francophone), qui avait lui-même pris la place du multilinguisme en langues autochtones. Beaucoup plus récemment, la présence à Wendake (souvent par mariage) de résidents de langue innue ou atikamekw (des idiomes algonquiens), le retour au bercail de Wendat nés ou élevés aux États-Unis et, donc, anglophones, ainsi qu'un certain engouement pour l'apprentissage de l'espagnol, ont remis en honneur un plurilinguisme qui permet aux anciens Hurons de participer activement aux réseaux politiques et culturels – plutôt qu'économiques – unissant aujourd'hui les autochtones des Amériques. La revitalisation du wendat permet de donner à ce plurilinguisme une dimension identitaire forte, en y incluant la langue des ancêtres, non introduite par les colonisateurs et spécifique aux habitants de Wendake.

Dans leur fonctionnement concret, ces rapports inter-langagiers sont gouvernés par deux forces qui s'entrecroisent : le marché linguistique et l'autochtonie. La première force, décrite par Bourdieu (1982), rend compte du fait que les langues (ou les dialectes sociaux) en usage dans une société ou un État quelconques

acquièrent une valeur économique différentielle selon le type d'emplois et de positions sociales auxquels leur pratique donne accès. Les codes linguistiques des groupes dominants possèdent ainsi une valeur marchande supérieure à celle des parlars des éléments sociaux dominés et (ou) minoritaires. Les nations autochtones appartiennent généralement à cette dernière catégorie, puisque le concept d'autochtonie ou d'indigénité (la seconde force en présence) a été généré par l'ordre colonial afin d'inférioriser les populations premières et de les aliéner de leur territoire (Friedman, 2009). De nos jours cependant, ceux qu'on a définis comme autochtones clament haut et fort cette identité, devenue pour eux un outil de revendication politique (Friedman, 2009).

À Wendake, l'interaction entre forces du marché linguistique et autochtonie a entraîné l'émergence de trois attitudes principales face au plurilinguisme, liées à la position économique, politique et idéologique de chacun.

Les familles et individus tournés surtout vers le commerce et les affaires – assez nombreux à Wendake – mettent avant tout l'accent sur l'apprentissage de l'anglais et, éventuellement, d'autres langues pouvant leur donner accès à de nouvelles clientèles. Pour eux, l'enseignement éventuel du wendat à l'école ne doit en aucun cas nuire à celui du français, de l'anglais, des mathématiques et des autres matières jugées « utiles », puisque la langue ancestrale n'a pas de valeur économique.

D'autres personnes, activement engagées en politique des premiers peuples, estiment plus rentable d'apprendre une langue indigène encore parlée (l'innu ou le mohawk par exemple), car cela devrait faciliter le développement d'une conscience identitaire – et, partant, d'une force politique – pan-autochtone. Enfin, pour les activistes culturels, seul l'apprentissage du parler ancestral permet d'avoir accès à la « véritable » identité wendat et, donc, d'ancrer la lutte pour les droits territoriaux et culturels dans une continuité avec les ancêtres.

Ces opinions diverses quant à l'insertion du wendat dans le plurilinguisme en usage à Wendake semblent montrer que, pour certaines personnes tout au moins, il existe, à côté du marché linguistique à valeur économique mis en lumière par Bourdieu, un autre type de marché, à valeur politico-symbolique celui-là. La connaissance du wendat ne peut en effet aucunement donner accès à des emplois rémunérateurs (sauf peut-être pour les quelques individus qui seront engagés pour l'enseigner), ni à une position sociale supérieure. La valeur de la langue ancestrale est donc proprement identitaire, puisque cette langue constitue un symbole puissant de l'autochtonie wendat et des revendications politiques que celle-ci génère.

L'apparition d'un marché linguistique gouverné par le capital symbolique plutôt qu'économique fait peut-être partie intégrante du processus d'affirmation autochtone qui caractérise aujourd'hui les luttes politiques des peuples premiers. Partout en effet, tant en Amérique et en Océanie que chez les Sami de Scandinavie, la revitalisation – plus ou moins efficace en fonction des ressources financières et humaines disponibles – des langues indigènes en voie de disparition, ou même carrément endormies, semble être à l'ordre du jour, ces langues constituant le symbole par excellence de la spécificité ethnique de ceux qui les utilisent. À Wendake, cela signifie que les membres de la nation surtout actifs dans les affaires ou la politique peuvent difficilement renier, malgré certaines réticences, le processus en cours de revivification de leur parler ancestral, à moins de vouloir renoncer – ce qui est extrêmement rare – à la démarche collective d'affirmation identitaire qui est celle du peuple autochtone wendat.

Discussion et conclusion

Les pages qui précèdent ont montré que le projet de revitalisation de la langue huronne-wendat (projet *Yawenda*) actuellement en voie de réalisation à Wendake peut être analysé comme visant à renforcer une différence ethnique explicite d'avec la société majoritaire, symbolisée par des marqueurs renvoyant à la culture wendat traditionnelle. Ces marqueurs prennent la forme d'un marché linguistique proprement wendat, à valeur identitaire et dont le capital est surtout symbolique. Ce marché permet d'instaurer un écart interculturel ré-imaginé entre Soi et un Autre significatif (les allochtones), à qui on ressemble apparemment beaucoup mais dont on cherche à se distinguer.

Ces efforts des Wendat pour s'affirmer culturellement et linguistiquement dans un contexte où, en apparence, leur mode de vie, leur expression langagière et leur perception des choses ne diffèrent qu'assez peu de ceux de la société majoritaire peuvent se comprendre de deux façons. En premier lieu, il est loisible, dans la perspective socio-anthropologique à laquelle on a déjà fait allusion, d'interpréter la revitalisation de la langue ancestrale comme une tentative de marquer une identité ethnique dont les fondements sociaux, linguistiques voire phénotypiques sont peu évidents aux yeux du profane. Pour reprendre le modèle proposé par Barth (1969), la population de Wendake cherche à maintenir et renforcer la frontière sociale qui, de son propre point de vue, l'a toujours distinguée de la masse des francophones du Québec. Le processus identitaire dans lequel les Wendat se sont engagés, leur désir de créer de l'interculturel là où d'autres n'en voient peut-être pas la nécessité, vient confirmer le fait que la réalité des différences ethniques est moins importante socialement que la perception qu'on a de sa propre spécificité et de sa volonté de se distinguer des autres.

L'ethnicité est donc une construction malléable, un discours idéologique sur la différence, motivée par des facteurs divers et variables – le résultat d'un processus d'identification collective (Dorais, 2010 : conclusion) – plutôt qu'un état de fait fixé une fois pour toutes. Dans le cas présent, les facteurs en cause relèvent surtout de ce que l'anthropologue Jonathan Friedman (2009) qualifie d'autochtonie : un classement social issu de l'ordre colonial, dont les peuples indigènes se réclament pour revendiquer des droits territoriaux, politiques et culturels dont ils estiment avoir été spoliés.

Au-delà de cette constatation, on peut se demander pourquoi les Wendat sentent le besoin de renforcer les marqueurs culturels et linguistiques de leur identité ethnique à ce moment-ci de leur histoire, alors qu'ils ont adopté depuis longtemps la langue et le mode d'existence de leurs voisins non autochtones. Comme on l'a vu, ils vivent dans un milieu relativement multilingue (mais où domine le français) et n'ont aucun mal à tirer parti de ce que le monde contemporain a à leur offrir.

Le psychologue Abraham Maslow, et c'est là une seconde façon de voir les choses, a montré dans un modèle pyramidal devenu classique (Maslow, 1987) – modèle plus descriptif qu'explicatif, admettons-le – que tout individu ou tout groupe doit satisfaire ses besoins personnels et sociaux dans un ordre bien précis. Il lui faut d'abord voir à ce que ses nécessités matérielles, puis celles concernant son bien-être et celui des siens, soient comblées, avant de pouvoir essayer d'accéder à un état de liberté psychosociale acceptable et d'en arriver, quand tous les autres besoins de la vie ont été satisfaits, à travailler à ce que Maslow appelle l'auto-réalisation (*self actualization*).

L'affirmation identitaire fait partie de ce processus d'auto-réalisation. Or, jusqu'aux années 1960, le niveau de vie des Wendat, leur degré de scolarité et l'influence qu'ils exerçaient sur leur propre gouvernance étaient sensiblement moins élevés que ceux de la population allochtone avoisinante. Ils avaient pleinement conscience de leur identité spécifique, mais comme le montre Roosens (1989) lors de son terrain de 1968-1969 à Wendake, cette identité reposait en bonne partie sur le sentiment qu'entretenaient les résidents d'avoir été lésés de leur territoire – beaucoup plus étendu autrefois qu'il ne l'est aujourd'hui – et de leur place dans l'histoire du Canada – dont la version officielle occulte et déforme le rôle joué par les Amérindiens.

Dans un tel contexte, l'expression de l'identité wendat ne dépassait pas, sauf exception, le folklore et l'art touristique. Ce n'est qu'à partir des années 1970-1980, avec un redressement économique important, la revendication, en partie satisfaite, de leurs droits autochtones et l'accroissement du niveau de scolarité de la population que les Wendat, ayant pourvu à leurs besoins primaires et secondaires, ont pu œuvrer à parfaire leur auto-réalisation. Ils le firent en réinventant leurs traditions et, dans un avenir prochain, en retrouvant leur langue ancestrale, afin de consolider la frontière ethnique les séparant des Québécois francophones non autochtones mais, par le fait même aussi, afin de renforcer les relations unissant les deux peuples depuis près de 400 ans.

Références bibliographiques

- Barbeau, M. (1915). *Huron and Wyandot mythology* (Geological Commission of Canada Memoir 80). Ottawa : Government Printing Bureau.
- Barth, F. (1969). Introduction. Dans F. Barth (dir.), *Ethnic groups and boundaries : the social organization of cultural difference* (p. 9-37). Boston : Little Brown.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Brunelle, P. (2000). Les Hurons et l'émancipation. Le maintien d'une identité distincte à Lorette au début du XX^e siècle. *Recherches amérindiennes au Québec*, 30(3), 79-87.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 1-11). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dorais, L.-J. (2010). *Être huron, inuit, francophone, vietnamien... Propos sur la langue et sur l'identité*. Montréal : Liber.
- Dorais, L.-J., Maheux, G. et da Silveira, Y. (2010). Comment rallumer une langue éteinte : la revitalisation du huron-wendat. Dans L. Sioui, L.-J. Dorais, G. Maheux et Y. da Silveira (dir.), *La revitalisation du wendat, du wyandot et de quelques autres langues autochtones* (Document de recherche Yawenda 6) (p. 23-45). Québec : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones de l'Université Laval.
- Friedman, J. (2009). L'indigénéité : remarques à propos d'une variable historique. Dans N. Gagné, M. Salaün et T. Martin (dir.), *Autochtonies : vues de France et du Québec* (p. 33-58). Québec : Presses de l'Université Laval et Montréal : DIALOG.
- Gros-Louis, M. (2003). *Standardisation de l'écriture de la langue huronne wendat*. Wendake : École Ts8taïe.
- Gros-Louis, M. (2004). *Standardisation de la prononciation de la langue huronne wendat*. Wendake : École Ts8taïe.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lagarde, P. (1980). *Le Verbe huron. Étude morphologique d'après une description grammaticale de la seconde moitié du XVII^e siècle*. Saint-Sauveur-des-Monts : Pierrette L. Lagarde Éditeur et Paris : L'Harmattan.
- Lukaniec, M. (2011). *The Form, Function and Semantics of Middle Voice in Wendat* (Document de recherche Yawenda 9). Québec : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones de l'Université Laval.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality* (3^e éd. révisée). New York : Harper Collins.
- Potier, P. (1751). *Elementa Grammaticae Huronicae* (manuscrit non publié). Montréal : Archives des Jésuites.
- Poutignat, P. et Streiff-Fénart, J. (2008). *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity : the process of ethnogenesis*. Newbury Park, NJ : Sage Publications.
- Rozon, V. (2005). *Un dialogue identitaire : les Hurons de Lorette et les Autres au XIX^e siècle* (mémoire de maîtrise). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Sagard, G. (1632). *Dictionnaire de la langve hvronne: Nécessaire à ceux qui n'ont l'intelligence d'icelle, et ont à traiter avec les savages dv pays*. Paris : Denys Moreau.
- Sioui, G. (1994). *Les Hurons-Wendats. Une civilisation méconnue*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sioui, L. (1992). Y a-t-il un avenir pour la langue huronne? Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 335-341). Québec : Les Publications du Québec.
- Steckley, J. (2007). *Words of the Huron*. Waterloo : Wilfrid Laurier University Press.
- Trigger, B. (1991). *Les Enfants d'Aataentsic : l'histoire du peuple huron*. Montréal : Libre expression.
- Vincent, M. (1984). *La nation huronne : son histoire, sa culture, son esprit*. Québec : Éditions du Pélican.

ARTICLE THÉMATIQUE

Remettre la culture à sa place pour mieux vivre ensemble : un exemple en milieu HLM à Montréal

Karoline Truchon¹

Résumé

Près de 70 % des résidents des HLM de Montréal sont maintenant des personnes issues de l'immigration. D'homogènes, les HLM de la métropole sont devenues dans la dernière décennie le lieu d'habitat des populations immigrantes, créant ainsi des incompréhensions et des tensions entre des Québécois nés ici et certains nés ailleurs. Les organismes qui travaillent en HLM tentent de rejoindre les populations dites « ethnoculturelles » ou « immigrantes » en implantant des projets qui favoriseraient la (re)connaissance des diverses ethnicités des résidents des HLM. Parmi eux, un organisme d'intervention psychosociale se distingue en réussissant à rejoindre et rallier les résidents de diverses origines ethnoculturelles sans travailler de manière délibérée sur l'axe de la culture. Il s'agit ici non pas de faire le procès de la culture et d'annoncer sa fin, mais plutôt de la remettre à sa place : en abordant le concept de manière transversale et non frontale, on favoriserait l'intégration des populations dites immigrantes, ainsi que le vivre-ensemble de la communauté où elles vivent.

Rattachement de l'auteur

¹Département d'anthropologie et CÉLAT, Université Laval, Québec, Canada.

Correspondance

karoline.truchon.1@ulaval.ca

Mots clés

vivre-ensemble; reconnaissance; culture; HLM

Pour citer cet article :

Truchon, K. (2011). Remettre la culture à sa place pour mieux vivre ensemble : un exemple en milieu HLM à Montréal. *Alterstice*, 1(1), 55-68.

Introduction

Le lieu est sacré quand il fait lien, mais c'est le lien qui fait le lieu et non l'inverse.
Régis Debray

Les organismes qui travaillent en milieu HLM (habitations à loyer modique) à Montréal tentent de rejoindre les populations dites « ethnoculturelles », « multiethniques » ou « immigrantes » en implantant des projets pour favoriser la reconnaissance des diverses ethnicités ou appartenances culturelles des résidents de ces HLM. Par exemple, depuis 1999, le projet « Habiter la mixité » de l'Office municipal d'habitation de Montréal (OMHM) tente de répondre aux besoins grandissants d'accueil et d'intégration des personnes nouvellement arrivées dans la métropole, ainsi que de celles ayant émigré depuis plus longtemps et qui emménagent dans des logements sociaux gérés par l'Office. Il montre l'importance de résoudre les questions liées à la cohabitation interculturelle, et constitue l'un de six enjeux et priorités de l'OMHM. Il est implanté dans neuf HLM des cinq arrondissements couverts par l'Office.

Parmi ces organismes, l'un, le Centre des jeunes Boyce-Viau (CJBV), se distingue en réussissant à rejoindre et rallier des résidents d'un HLM nés à l'extérieur du pays sans travailler de manière délibérée sur l'axe de la culture. À partir de l'étude des modalités d'intervention et d'animation de cet organisme, ainsi que des modalités de recherche et d'implication en tant qu'anthropologue, l'objectif de ma recherche a été non de faire le procès de la culture et d'annoncer sa fin, mais plutôt de la remettre à sa place. En abordant la culture de manière transversale et non de manière frontale, on favoriserait sans doute mieux non seulement l'intégration des populations dites « immigrantes », « ethnoculturelles » ou « multiculturelles », mais également le vivre-ensemble des collectivités où elles vivent en compagnie d'autres personnes nées au Canada. Il faut souligner que le concept de culture en sciences sociales, ou plus précisément le « pluralisme culturel » en intervention psychosociale au Canada et au Québec, a la particularité d'orienter les débats publics et politiques en servant d'outil de gestion de l'identitaire (Armony, 2007a et 2007b; Beauchemin et Bock-Côté, 2007; Benessaïeh, 2010; Bock-Côté, 2009 et 2007; Kymlicka, 2007a, 2007b et 2007c; Lachapelle, 2008; Lisée, 2007a et 2007b; Taché, 2009). Bien que cet article ne traite pas des concepts de multiculturalité, d'interculturalité et de transculturalité en tant que tels, il aborde la composante commune à chacun d'eux : la dimension culturelle, qui, selon chaque paradigme, est travaillée de manière différente et détermine une conception et une application différentes du concept de culture.

Avant d'aller plus loin avec cette proposition, je rappellerai le débat concernant l'apport du concept de culture pour les chercheurs travaillant avec des personnes en situation de pauvreté. Dans ce cadre, le concept de culture a été contesté dès ses premières utilisations dans les années 1960, puis a été négligé ou omis au sein des priorités de recherche contemporaines, et ce n'est que depuis quelques années qu'il vit une renaissance. Nous verrons comment des chercheurs intègrent dans leurs analyses des « dimensions culturelles » de personnes vivant en situation de pauvreté plutôt que de considérer la culture comme une situation homogène et monolithique partagée par toutes ces personnes. Nous constaterons également que ce qui est appelé une « culture de pauvreté » s'apparente plus à une « culture de l'inégalité », car c'est au sein d'éléments structurels et environnementaux que les croyances sur lesquelles repose la culture de la pauvreté se développent et s'entretiennent.

J'enchaînerai ensuite avec une proposition visant à appréhender le culte voué à la « culture » en questionnant la validité de deux prémisses qui façonnent la pratique de l'anthropologie – discipline qui a choisi de se scientifier en s'appropriant et en développant le paradigme de la culture –, soit la « différence » et la spatialisation de cette différence. L'idée que l'autre est nécessairement différent de soi et la relégation de cette différence à un espace fixe seront discutées dans le but d'envisager une nouvelle manière de saisir les réalités des personnes participant à des recherches, afin de ne pas les enfermer, sous couvert de la définition de « leur culture », dans un carcan psychologique et spatialisé qui aurait plus à voir avec l'imagination et la validation d'une discipline qu'avec les réalités « empiriques » des personnes étudiées. Il est difficile pour ces personnes de se défaire de ce carcan une fois que cette conception est véhiculée dans l'espace universitaire et public par les chercheurs et les médias.

Débattre l'apport de la « culture » en situation de pauvreté

Whether we have free will or not, we certainly aren't completely free, autonomous individuals. We influence and are influenced by our physical and social environments, often without our awareness.
Quinn O'Neill

Nous pourrions penser qu'un concept aussi utilisé, normalisé, voire banalisé, que celui de culture posséderait des balises assez précises en ce qui concerne sa définition et ses applications. Tel n'est pas le cas. La littérature scientifique abonde sur ce qu'est la culture sans jamais statuer définitivement sur sa définition. Dès les années 1950, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn (1952, cités par Ferraro et Andreatta, 2010, p. 28) répertoriaient plus de 160 définitions de la culture, faisant de celle-ci un concept pluriel aux contours flous. Considérant qu'un consensus n'est pas près de survenir sur cette question, Mario Luis Small, David J. Harding et Michèle Lamont (2010), des sociologues travaillant avec des personnes en situation de pauvreté, préconisent, à l'instar d'autres chercheurs, de réintégrer autrement la variable culturelle dans les priorités de recherche contemporaines (Frerer et Vu, 2007). Ils proposent de conceptualiser l'aspect culturel des dynamiques sociales en déplaçant le regard d'analyse de « la culture » à celle de perspectives révélatrices d'« éléments culturels », ou encore de saisir comment des dimensions et des facteurs culturels modèlent les réponses de personnes vivant en situation de pauvreté (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 14). Ils justifient ainsi leur position, qu'ils jugent « pragmatique » : le concept de culture « cache plus qu'il ne révèle, du moins lorsqu'il s'agit de saisir un problème particulier¹ » (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 15, traduction libre). L'interrogation des chercheurs contemporains n'est donc plus de savoir si la culture provoque la pauvreté, mais d'anticiper quels facteurs culturels façonnent la compréhension et l'expérience de la pauvreté par les individus, et quelles réponses ils offrent à cette dernière (Small, Lamont et Harding, 2011). Sept dispositifs d'analyse jugés plus appropriés que le concept de « culture » émergent de leur réflexion : les valeurs (*values*), les cadres de référence (*frames*), les répertoires (*repertoires*), les narrations (*narratives*), les frontières symboliques (*symbolic boundaries*), le capital culturel (*cultural capital*) et les institutions (*institutions*) (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 14-20).

Les valeurs indiquent les finalités recherchées par un comportement (p.14) et les cadres de références sont les lunettes à travers lesquelles une personne observe et interprète ce qu'elle est comme individu, ainsi que ce que sont le monde et l'environnement où elle évolue (p. 14-15). Les répertoires sont des actions régies par deux conditions : la première stipule qu'une personne possède une liste, un répertoire de stratégies et d'actions, et la seconde, qu'une personne ne sera pas encline à agir si la stratégie ou l'action ne font pas partie de son répertoire (p. 16). Les narrations sont possibles car les êtres humains interprètent leurs vies comme des histoires qui ont des débuts, des milieux et des fins. Ces histoires à plusieurs fragments narratifs existent grâce aux liens de causalité qui relient les fragments entre eux. Les narrations sont construites les unes en relation avec les autres, avec comme caractéristique de relier des parties du monde social plutôt que de simplement catégoriser. Formant des récits qui illustrent comment des individus se perçoivent en relation avec les autres, les narrations sont constitutives de la manière dont ils construisent leurs identités sociales. Les narrations imprègnent donc les actions des personnes, car celles-ci sélectionnent des actions qui sont consistantes avec leurs identités et narrations personnelles. Elles fascinent car elles font appel aux émotions et aux expériences humaines communes. De fait, elles illustrent les manières qu'ont les gens de donner du sens à leurs expériences, contraintes et occasions (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 16-17). Les frontières symboliques sont les distinctions conceptuelles que les individus construisent entre les objets, les personnes et les pratiques. Elles fonctionnent comme un ensemble de normes érigé en un système de classification qui détermine la hiérarchisation de la valeur morale entre les individus et les groupes en comparant et jugeant les similarités et les différences entre eux (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 17-18). Le capital culturel est défini comme étant « institutionnalisé, c'est-à-dire qu'il est un ensemble de signes culturels largement partagés et de hauts statuts² » (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 18-19, traduction libre). Finalement, les institutions forment trois entités : « as formal rules of behavior that are codified as laws or regulations, as norms of appropriate behavior that are enforced through informal sanctions, and as taken-for-granted understandings that simply structure or frame [...] how actors perceive their circumstances » (Scott, 1995, cité par Small, Harding et Lamont, 2010, p. 20). Ce déplacement de la « culture » à des « dimensions et facteurs

¹ « ultimately masks more than it reveals, at least when the purpose is to understand a specific problem »

² « institutionalized, i.e. widely shared, high status cultural signals »

culturels » révélés par différents dispositifs favorise une autre manière d’appréhender le multi-culturel, l’inter-culturel et le trans-culturel, ouverture qui qualifie les modalités relationnelles intrinsèques à chacun des paradigmes et qui sera exposée dans la prochaine section.

Il est intéressant de constater que des sociologues (Small, Harding et Lamont, 2010) remettent en question l’un des paradigmes fondateurs de leur discipline, soit l’influence de la structure. Ils le font, nous venons de l’exposer, en proposant d’insérer des dimensions culturelles au sein de leurs analyses. Or la « culture » est, nous le résumerons dans la prochaine section, rattachée depuis le XIX^e siècle à la discipline cousine, l’anthropologie. Cette incorporation de la culture dans les objectifs de recherche promus par Small, Harding et Lamont (2010) est néanmoins menée comme si la culture existait d’elle-même et par elle-même, en dehors de structures sociales, politiques, économiques et représentationnelles. En effet, ces chercheurs font primer les aspects culturels sur ceux structurels et, ce faisant, inversent le problème que nous soulevons de la « culture » au lieu de le régler :

Again we do not deny the importance of macrostructural conditions, such as the concentration of wealth and income, the spatial segregation across classes and racial groups, or the persistent international migration of labor and capital. Instead, we argue that since human action is both constrained and enabled by the meaning people to their actions, these dynamics should become central to understanding of the production and reproduction of poverty and social inequality. (Small, Harding et Lamont, 2010, p. 23)

De fait, malgré la conclusion à laquelle ils arrivent Small, Harding et Lamont, les sept dispositifs d’analyse d’éléments culturels qu’ils proposent sont influencés par les lieux, les organisations, les structures et les environnements. Par exemple, les répertoires sont des occasions et des contraintes qui influencent les décisions (p. 16); les narrations révèlent comment les personnes comprennent leurs expériences, contraintes et occasions (p. 16-17) et comment elles se saisissent des structures au sein desquelles elles évoluent qui en retour influencent elles aussi leurs expériences, leurs contraintes et leurs occasions; et le capital culturel est créé par la structure, l’environnement au sein duquel évoluent les individus (p. 18-19). Ainsi, en essayant de « réintégrer » la culture, on « désincarne » la structure, car je pense qu’au contraire d’être opposées, la culture et la structure sont complémentaires. La culture est créée à l’intérieur d’une structure et la structure est créée à l’intérieur d’une culture. La question pour nous est de maintenant mieux comprendre comment elles sont toutes deux médiées, individuellement, et intermédiées, entre elles. J’argumente donc que la culture et la structure doivent être appréhendées ensemble, pas comme de simples entités dont l’une prime sur l’autre, notamment l’action des êtres humains (*human action*) qui serait plus importante, comme le pensent Small, Harding et Lamont (2010), que l’aspect structurel de la société (*structure*), parce qu’au quotidien, elles agissent ensemble, en interdépendance, sans ordre précis. Elles constituent donc une économie morale dans le sens où l’entend Didier Fassin (2009, p. 1257) parce qu’elles articulent, ensemble, « la production, la répartition, la circulation et l’utilisation des sentiments moraux, des émotions et des valeurs, des normes et des obligations dans l’espace social » et que « les émotions ne sont pas séparées des valeurs et des normes ». Ainsi, les aspects plus subjectifs de la condition d’être humain sont constitutifs des aspects plus substantifs de cette condition et vice-versa.

Décultifier et délocaliser la culture en éradiquant la politique de la différence

Every individual is like all other human beings, like some other human beings, and like no other human beings. [...] Those attributes we share with some other human beings are cultural similarities.
Clyde Kluckhohn

Des sociologues travaillant avec des personnes en situation de pauvreté ont donc formulé récemment une manière de réintégrer la dimension culturelle au sein des priorités de recherche contemporains par le biais de sept dispositifs d’analyse. Les anthropologues, bien qu’ils ne théorisent pas la pauvreté comme telle, peuvent contribuer à ce type de recherche par leur manière de théoriser, définir et contester la culture. Les définitions multiples de la culture, malgré leurs divergences, véhiculent que celle-ci est partagée, apprise et prise pour acquise (Ferraro et Andreatta, 2010, p. 30-35), contribuant à créer et cimenter une vision monolithique et incontestée, voire idyllique, romantique et a-politique de la culture. Or une compréhension des motifs ayant amené les anthropologues à établir la culture comme concept fondateur de la discipline nous amène à poser un regard plus critique sur celui-ci. D’une part, la culture comme concept principal de l’anthropologie a été sélectionné sciemment et de manière

stratégique pour accomplir le rôle d'outil qui permettrait à la discipline de se crédibiliser sur le plan scientifique en devenant la « science de la culture », par exemple en calquant les modèles des scientifiques les plus respectés du XIX^e siècle, notamment les physiciens, les chimistes et plus particulièrement les biologistes, d'où la forte influence biométrique des débuts de la discipline (Ferraro et Andreatta, 2010, p. 201). Notre vocabulaire contemporain, certes teinté de néolibéralisme, expliquerait cette situation en statuant que la culture a, dès les balbutiements de la professionnalisation de l'anthropologie, constitué une « niche » marketing qui lui a permis de se distinguer des autres sciences. D'autre part, comme l'anthropologie, créée par des savants voilà plus d'un siècle dans des contextes de rapports coloniaux, aspirait à décrire les différences entre les cultures de l'Europe et des États-Unis d'Amérique et des sociétés étudiées alors, cette science est, étonnamment, « elle-même une construction hégémonique » (Saillant, Kilani et Graezer Bideau, 2011, p. 11 et p. 15). Ainsi, en cherchant l'autre à l'extérieur de soi, les anthropologues qui ne questionnent pas leur rapport au concept de culture reproduiraient la tension et la relation coloniales en s'arrogeant le pouvoir de définir l'autre à travers un système d'analyse fondé sur leurs croyances de ce qui leur apparaît être des contrastes, des écarts, et donc opèrent une différenciation où le soi, sous des dehors d'appréhension de l'autre, sert à marquer le « hors-de-soi » comme un territoire exotique à explorer pour mieux, au final, se redéfinir car exempt de contribution significative autant pour l'avancement de la connaissance que pour l'univers de provenance du collaborateur préalablement entendue entre l'anthropologue et cet autre.

La reconfiguration de la manière de traiter la culture demandée par Saillant, Kilani et Graezer Bideau (2011) mais aussi par Abu-Lughod (2005), Gupta et Ferguson (2005), de même que l'approche décentrée de la culture préconisée par Touraine (1997) pour « faire œuvre » (Le Blanc, 2009) nous amènent, si nous les acceptons, à devoir non seulement penser les réalités sociales différemment, mais aussi, comme nous l'avons mentionné, les fondations de l'anthropologie contemporaine. Par exemple, penser différemment le multiculturalisme – et l'interculturalisme n'est pas exempt d'une telle proposition sur le plan conceptuel et empirique, travail certes concrétisé avec d'autres paramètres et réalités liés à ce paradigme – exige de questionner la notion même de différence intrinsèque à la raison d'être du multiculturalisme mais aussi de l'anthropologie dont l'a priori de différence culturelle teinte l'analyse de faits sociaux, car, dans les deux cas de figure, « if we question a pre-given world of separate and discrete 'people and culture', and see instead a difference-producing set of relations, we turn from a project of juxtaposing preexisting difference to one of exploring the construction of difference in historical process » (Gupta et Ferguson, 2005, p. 614). Cette conceptualisation de la différence comme construction d'un fait social et disciplinaire, nous l'aurons maintenant compris, devrait désormais être évité pour espérer sortir du cadre restrictif qui « incarcère » les personnes étudiées par les anthropologues dans une structure dite « culturelle » qui les marginalisent du reste du monde dans l'espace-temps ainsi que spatialement par leur utilisation comme « produit de l'imagination anthropologique » (Appadurai, 1988, cité par Abu-Lughod, 2005, p. 470).

L'autre enchâssé dans une différence localisée comme socle de l'imagination anthropologique empêcherait donc la rencontre entre les personnes impliquées, quel que soit leur rôle dans la recherche et leur statut social réel ou imaginé. Cette révision du cadre de l'éthique et de la pratique anthropologique abordée sous l'angle proposé par Abu-Lughod (2005) ainsi que par Gupta et Ferguson (2005), révision et propositions actualisées par les contributions présentées par Saillant, Kilani et Graezer Bideau (2011), représentent des pistes de réflexion d'une anthropologie qui souhaite davantage traiter de la culture dans une jonction de cultures, ou d'éléments culturels qui se rencontrent, que de continuer à puiser à même les idées préconçues de la rencontre culturelle où l'autre est constamment examiné par le regard de celui qui lui confère sa différence. Ainsi pourrions-nous avancer que ces anthropologues ont réfléchi dans les débuts des années 1990, sans toutefois le nommer ainsi, au fondement de ce qui pourrait constituer une anthropologie qui transcenderait le multi-culturel (des cultures différentes qui se côtoient, celle homogénéisée des gens étudiés et celle tout autant homogénéisée des chercheurs) en s'intéressant à l'inter-culturel (des cultures différences, celles de chacune des personnes, qui vivent ensemble la recherche et créent par ce contact leur propre culture), voire même au trans-culturel (des liens qui se nouent au-delà des appartenances culturelles et qui se définissent à l'extérieur de celles-ci). Cette mouvance de l'aspect relationnel des différentes utilisations de la culture au sein des paradigmes du multi-, de l'inter- et du trans-culturel permet d'entrevoir « une typologie du contraste relationnel décroissant » d'un paradigme à l'autre, comme l'a noté Afef Benessaïeh (Imbert et Benessaïeh, 2010, p. 232). Au sein d'une potentielle conception transculturelle des rapports

entre des êtres humains, il n'y a plus de chercheurs qui rencontrent les autres, ceux que les chercheurs considèrent différents d'eux, mais que des autres tous différents, aux dimensions culturelles différentes, qui se rencontrent et cherchent à établir un dialogue et du commun entre eux, c'est-à-dire de construire de nouveaux « nous ». C'est une pensée, affirme François Laplantine (2011), de « l'entre et de l'entre-deux », qui se fraie « un chemin dans un mouvement de va-et-vient continu n'admettant aucune résolution et surtout aucune récupération ». Ce qui prime dans une telle sphère, « ce n'est pas tant celui qui *va* sur le terrain, ni même celui qui *vient* du terrain, c'est ce qui *advient* dans une expérience de terrain qui est une expérience du sensible » (Laplantine, 2011, p. 45).

Expériences de vivre-ensemble en milieu HLM qui déhiérarchisent la « culture »

Je ne travaille pas avec des ethnies, mais avec des personnes.
Isabelle Dauplaise

Installé au cœur des Habitations Boyce-Viau, un complexe d'HLM du quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal, le CJBV est un organisme d'intervention psychosociale présent depuis 1993 autant pour les 700 résidents des HLM Boyce-Viau que pour les résidents du quartier. C'est justement à titre de « voisin » (Germain et Leloup, 2006) que les intervenants et les animateurs du CJBV pratiquent une intervention de proximité : ils travaillent, en collaboration avec les résidents et différents partenaires locaux, à améliorer la qualité de vie des jeunes de 6 à 17 ans considérés comme provenant de milieux défavorisés. Le CJBV organise pour eux et leurs familles des activités favorisant une prise de pouvoir, permettant de briser l'isolement et d'avoir du plaisir. Le travail de proximité exigé par la direction du CJBV et accompli par ses employés s'établit sur la création de liens où « la confiance est au cœur de toute interaction sociale réussie » (selon le rapport annuel du CJBV, 2011, p. 2).

Le CJBV a préconisé pendant trois étés, entre autres stratégies, une approche d'intervention et d'animation s'appuyant sur la mobilisation par l'expression artistique. Des ateliers de *digital storytelling*³ (Truchon, 2009), un festival d'art (le Festival des arts de Boyce-Viau), la « création de ponts » avec des personnes de l'extérieur du HLM (Germain et Leloup, 2006) ainsi que l'intensification de relations de lobbying et de médiatisation de ces activités ont constitué les principaux outils de travail de cette approche, adaptée à la fois au milieu de vie au sein duquel le CJBV œuvre et aux habiletés des personnes-ressources en place pendant cette période. La conception et la mise en place de cette « infrastructure de visibilité » ont été motivées par le constat que les personnes résidant en HLM s'exprimaient rarement par et pour elles-mêmes dans l'espace public. Nous avons donc voulu, avec la directrice du CJBV, son équipe et d'autres partenaires, offrir la possibilité aux résidents et aux personnes significatives de leur entourage de partager leurs points de vue sur leurs réalités.

Le Festival des arts de Boyce-Viau, catalyseur de vivre-ensemble

Le CJBV organise annuellement plusieurs événements qui deviennent des prétextes pour rassembler des gens aux horizons différents autour de projets communs. Le rassemblement agit comme catalyseur des redéfinitions communes et individuelles de tous les membres de ce que sont et seront, et auraient pu être, leurs vivre-ensemble au sein desquels sont constamment renégociés ses fondements par les membres en présence, quel que soit leur statut socio-économique, leur définition ethnique ou leur rôle formel et informel. Différents vivre-ensemble s'actualisent : un vivre-ensemble macro, collectif, et une multitude de micro vivre-ensemble, entre des individus au sein du collectif. L'infrastructure de visibilité qui a été mise en place par le CJBV et ses partenaires (dont je faisais partie) constitue un de ces espaces où différents vivre-ensemble se sont déployés. Le moteur de cette infrastructure de visibilité au sein de laquelle ont essaimé des micros et un macro vivre ensemble a été l'art. Isabelle Dauplaise (entretien personnel, 2009), alors intervenante enfance-famille au CJBV et organisatrice en chef du Festival des arts de Boyce-Viau (FABV), a souligné l'importance de l'art comme outil de mobilisation individuel et

³ Mouvement initié en Californie par le Centre for Digital Storytelling dans les années 1990, et depuis adapté et pratiqué mondialement (Hartley et McWilliam, 2009; Lambert, 2010; Lundby, 2008), le *digital storytelling* est une méthode qui permet à des néophytes comme à des personnes plus ferrées en nouvelles technologies médiatiques de créer de brèves histoires sur des sujets de leur choix. Ces histoires sont conçues à partir de photos, de fragments de vidéos, d'extraits musicaux et de dessins qui, généralement, appartiennent à la personne qui raconte une histoire. La particularité de ces histoires est qu'elles sont narrées au « je » et enregistrées avec la voix des personnes qui les ont réalisées. Elles constituent donc, pour plusieurs personnes qui se sentent reléguées aux marges de la société, une manière de dire « j'existe » (Bissoondath, 2007) en insérant leur voix au sein d'un espace de représentation.

de groupes. : « L'art devient un élément rassembleur, tout le monde est là, oublie les différences qui sont là. Et c'est ce qui fait la beauté de la chose, les gens se mobilisent autour d'un projet. Peu importe l'âge, la différence, le background qu'ils peuvent avoir parce qu'ils ont un objectif de monter un numéro ou un vidéo pour pouvoir faire le Festival ». Elle renchérit : « La "culture" devient donc ton médium d'intervention où les barrières tombent parce que les gens sont rassemblés autour d'autres choses [que les conditions ethniques ou culturelles] ».

L'art comme élément de rassemblement a permis de créer plus de 80 films autobiographiques (*digital storytelling*). Ce sont principalement des résidents des Habitations Boyce-Viau qui ont réalisé des films, mais aussi des intervenants et des animateurs du CJBV et des personnes de l'extérieur. Ces brefs films autobiographiques ainsi que des numéros de danse, de musique et des animations ont été présentés lors des trois éditions du FABV des étés 2008, 2009 et 2010. Une cinquantaine de résidents des Habitations Boyce-Viau, principalement des enfants et des adolescents mais aussi des adultes, ainsi que des personnes significatives de leur entourage, ont participé à ce festival en plein air dans les cours intérieures du complexe d'habitations, devant un public de 100 à 150 personnes, public constitué de leurs pairs, de leurs familles, d'autres résidents du HLM ainsi que de politiciens, d'autres intervenants d'organismes communautaires, de gestionnaires de programmes de subvention, de dirigeants de l'OMHM et de journalistes.

À la deuxième édition du Festival, des bulletins d'information avec trois nouvelles et capsules vidéo ont été envoyés à des partenaires des milieux communautaires, politiques, universitaires et médiatiques. Deux coffrets DVD doubles ont été produits (le premier regroupait les quelque 20 films autobiographiques de chacune des deux premières éditions du Festival et des moments forts de ce dernier et le deuxième offrait plus de 40 films autobiographiques et d'autres moments importants de la soirée de culmination de l'événement). Pour la deuxième et troisième éditions, des partenariats ont été créés avec des gens de l'extérieur pour entretenir et développer des liens entre les résidents, ces personnes et les employés du CJBV et moi (deux activités intitulées Police Académie avec le poste de quartier 23, une activité avec des policiers de la ville de Montréal, une activité de connaissance du quartier et de la sécurité avec Tandem Mercier/Hochelaga-Maisonneuve, deux ateliers de photos en groupe avec des photographes professionnels, une séance de photos de mode avec un photographe professionnel, un atelier de tam-tam, un atelier de danse hip-hop, entre autres). Trois campagnes de relations avec les médias et de lobbying auprès des médias locaux et nationaux ainsi que des politiciens locaux et provinciaux ont également été menées (un reportage à la radio de Radio-Canada de près de 15 minutes, la nomination d'Isabelle Dauplaise à titre de Femme de l'année 2009 pour Elle Québec, la visite de Louise Harel alors députée à l'Assemblée nationale, entre autres). Bref, cette infrastructure de visibilité a permis de mettre en valeur les résidents des Habitations Boyce-Viau et des personnes significatives de leur entourage car si « [c]e sont des histoires reliées à la précarité économique et sociale des HLM qui sont fréquemment véhiculées dans les médias [...] les participants de [ce] festival [ont] montr[é] leur talent et d'autres facettes de la vie en HLM » (CJBV, 2009, p. 1).

Si nous reprenons à des fins de brève analyse les sept dimensions culturelles proposées par Small, Harding et Lamont (2010), cette manière d'être et de faire détonne sur plusieurs aspects avec les perceptions habituellement entendues sur les résidents d'habitations sociales dans des espaces privés et public. Certains préjugés populaires supposent que les résidents d'habitations sociales ont comme valeur le désintéret et possèdent un répertoire limité de stratégies d'intégration dans un engagement de longue durée. Ce projet montre le contraire par le nombre élevé de participants (une cinquantaine), dont certains se sont engagés pendant les trois années du projet. Nous avons été constamment étonnés des manières différentes de faire, de comprendre, de savoir être des participants qui inventaient leurs propres stratégies d'engagement, et nous avons accepté que c'était à nous de les recevoir dans leurs propres dynamiques. Par exemple, un participant qui a été diagnostiqué avec un retard mental léger n'arrivait pas à se souvenir de ses phrases et une jeune fille sourde et muette voulait faire un film. Il était de notre devoir d'accompagner ces personnes. Dans le premier cas, nous avons écrit des bouts de phrases au tableau et dans le deuxième, nous avons travaillé également avec la jeune sœur pour traduire nos interactions. Nous avons donc comme cadre de référence un cadre où les participants pouvaient bouger et au sein duquel ils étaient accompagnés selon les besoins exprimés. Ce cadre de référence permettait également à une personne qui avait un rôle socialement circonscrit de pouvoir en occuper un autre à un moment de son choix. Par exemple, un résident est devenu aide technique pendant le Festival, une intervenante a occupé également le rôle d'organisatrice en chef du Festival, un policier est devenu un interviewé dans un film sur les gangs de rue par un des jeunes résidents et a

organisé pendant deux étés une Police Académie, un animateur et une intervenante ont monté plusieurs des *digital storytelling*, un animateur a écrit et animé les trois soirées du Festival, une directrice a animé un atelier de photos et j'ai agi comme formatrice de films et coordonnatrice de projets spéciaux.

Par ailleurs, les participants de cette infrastructure de visibilité ont réalisé des films autobiographiques dont les narrations montraient des personnes vivantes qui nous attiraient vers elles malgré les conditions de vie pouvant être perçues par les gens de l'extérieur comme étant de la pauvreté⁴. Ces narrations diffèrent grandement de celles véhiculant de la victimisation et qui, malheureusement, et bien qu'elles soient de moins en moins fréquentes dans l'espace médiatique, demeurent encore la stratégie nécessaire au financement de projets menés avec des personnes vivant en situation de pauvreté. Cette situation peut paraître paradoxale mais elle sert à entretenir les images de rédemption que les subventionneurs veulent des organismes travaillant auprès des personnes considérées marginales au plan sociétal (entretien avec Joëlle Dupras, 2009). Dans le même ordre d'idée, des personnes, au demeurant bien intentionnées, ont tenté, sans le vouloir, de créer des frontières symboliques en insinuant que seulement les « pauvres » devaient s'exprimer car ils n'en avaient pas souvent l'occasion contrairement aux « riches ». Nous avons, au contraire, intégré toutes les personnes qui voulaient et pouvaient participer au Festival, pas seulement les personnes considérées comme « pauvres », car autrement nous aurions favorisé un régime de visibilité qui donne à voir « les pauvres petits pauvres » en cachant les « riches », situation qui revenait à souscrire à une survisibilisation qui colonise par le regard (Beaud, Confavreux et Lindgaard, 2006).

Un des capitaux culturels de ce projet réside dans le fait que les participants appréciaient, entre autres, rire, s'amuser et produire et qu'ils étaient, de surcroît, aimés par leurs pairs et leur famille. Le rire et le plaisir sont facilement occultés des représentations des espaces marginalisés; pourtant, ces deux émotions ont été bien présentes pendant la concrétisation des films autobiographiques, les pratiques de numéros d'art pour le festival et le quotidien au complexe d'habitation. La capacité de produire des résultats de qualité est également niée par la perception populaire. Nous avons, à l'inverse, reçu plusieurs commentaires approuvateurs qui allaient de « cette histoire m'a touché » à « pouvons-nous montrer quelques *digital storytelling* lors de l'assemblée annuelle de notre conseil d'administration? ». Une des questions récurrentes du projet concernait la réception des histoires biographiques. Chacune d'elles a été reçue avec respect et anticipation, de même qu'accueillie par des rires et des larmes de bonheur. Les parents étaient émus de voir leurs enfants sur grand écran et sur scène. Les invités étaient également secoués par les fragments de vie offerts par les participants. Ainsi, le FABV, à l'instar d'autres événements organisés par le CJBV, a permis l'émergence et l'arrimage de différents projets corporatifs et d'intentions individuelles. C'est grâce à ce cadre souple que des micros vivre-ensemble se sont développés pour concrétiser les objectifs et les intentions de tous les participants, ainsi que le macro vivre-ensemble nécessaire à l'organisation et la présentation de l'événement. Chacun des participants avait la possibilité de dévoiler, dans un climat de confiance, ses objectifs et ses intentions et nous avons toutes et tous la responsabilité de travailler à rassembler ceux-ci dans un tout cohérent pour chaque individu et pour l'ensemble des individus. La question de l'intentionnalité est cruciale dans une telle perspective car malgré nos objectifs respectifs. Par exemple, la direction du Centre des jeunes souhaitait une activité rassembleuse, les intervenants voulaient que les participants développent certaines habiletés, l'anthropologue espérait des données de recherche et agir selon la recommandation de Germain et Leloup (2006) en contribuant à créer des liens, les résidents demandaient à avoir du plaisir et à apprendre, les policiers espéraient être mieux accueilli sur le plan d'habitation et la direction de l'OMHM aspirait à avoir des résidents engagés dans leur milieu (car ainsi ces derniers respectent les lieux physiques et vivent de manière plus pacifique) et les résidents ambitionnaient de produire des films et des numéros de qualité qui seraient appréciés, tout en s'amusant dans un contexte d'apprentissage. Nous avons un objectif de groupe : celui de faire en sorte que nos actions respectives et communes favorisent une meilleure qualité de vie pour les résidents des HLM Boyce-Viau ainsi qu'une meilleure communication entre les résidents et les personnes qui travaillent avec eux.

⁴ Les entrevues réalisées dans le cadre des mes études doctorales avec une trentaine de résidents vivant en HLM montrent que ces derniers ne se considèrent pas, en majorité, comme « pauvres ». Ce sont les regards externes qui apportent ce sentiment d'être différent et « se libérer » de ce regard est vital dans ce contexte (McAll et collab, 2001).

Pédagogie de l'effort, pas de l'ethnicité

L'un des éléments qui a permis la réussite de cette démarche de création de multiples micro et macro vivre-ensemble activant de nouvelles compréhensions et relations entre des participants, des partenaires et des organisateurs de ce projet a été la relégation de l'aspect culturel ou ethnique à un niveau secondaire, pour faire place à un objectif de formation. « On ne fait pas une fixation sur une religion ou une ethnicité », nous a confié Isabelle Dauplaise lors d'un entretien. « C'est plus pédagogique », a ajouté Véronique Morissette, alors intervenante au CJBV. Dans les modèles de réussite proposés, le transfert d'attention s'effectue de l'ethnicité vers l'effort que chacun d'entre nous devons effectuer pour réussir, peu importe qui nous sommes et d'où nous venons.

Cette manière de faire, on l'a vécu, entre autres, avec Jonas, notre professeur de danse pour le Festival, a expliqué Isabelle Dauplaise. Jonas est d'origine haïtienne et réussit en danse. [...] Les enfants participaient à son atelier pour apprendre la danse dans le but de monter un spectacle au festival, et il a su faire œuvre de pédagogue en disant : « moi, j'ai réussi. Et pourquoi j'ai réussi? C'est parce que j'ai fait des efforts, j'ai découvert que j'avais envie de faire ça, danser, et qu'il fallait que j'aille à l'école, que je travaille, que je pratique ». Il n'a pas établi sa pédagogie autour du fait qu'il était un « Haïtien » qui avait réussi.

En reprenant, là aussi, les dimensions culturelles proposées par Small, Harding et Lamont (2010), nous constatons que la valeur prédominante est l'effort, le cadre de référence est l'idéologie néolibérale et le répertoire s'inscrit dans une dynamique de développement de ses habiletés selon ses goûts. La narration s'inspire de l'adage populaire « quand on veut, on peut ». La frontière symbolique s'arrime au départage de ce que nous aimons, des actions qu'il faut entreprendre pour réussir et de la foi en nos capacités à concrétiser notre rêve, le capital culturel étant cette capacité de rêver. Le cadre institutionnel est représenté ici par la société néolibérale au sein de laquelle ces jeunes vivent, tout comme les intervenants et Jonas, ainsi que par le Centre des jeunes Boyce-Viau qui met en place cette structure d'apprentissage pouvant être réflexive si certains le souhaitent. Cette manière d'appréhender la vie peut paraître naïve, voire reproductrice des barrières systémiques et structurelles qui empêchent certaines personnes de notre société de pouvoir s'émanciper, mais le pari est de fournir des outils et des espaces pour leur permettre de manœuvrer dans cette société néolibérale, et de soutenir, au besoin, cette incursion. Les intervenants du CJBV, les spécialistes embauchés et les experts externes inscrivent leurs actions dans cette direction, sans nier l'environnement au sein duquel ils agissent, ni les difficultés structurelles, relationnelles et de représentations auxquelles ils doivent faire face.

La culture fait partie de l'individu, mais n'est pas l'individu

La directrice, les intervenants et les animateurs du CJBV ainsi que les diverses personnes offrant leurs services/expertises (dont moi) considéraient, inséraient et négociaient l'aspect culturel d'une manière singulière dans leur travail et leurs rapports avec les résidents aux diverses origines de Boyce-Viau : aucune intervention psychosociale, aucune animation et aucune activité ne ciblaient de manière frontale les origines ethniques ou les appartenances culturelles réelles ou imaginées des personnes qui fréquentaient le CJBV. Cette manière de travailler était directement reliée aux convictions de Joëlle Dupras, alors directrice du CJBV. Elle ne croyait pas aux projets de mixité qui priorisaient des activités de dévoilement de sa culture et de son ethnicité comme éléments d'intégration sociale, projets du type des soupers à vocation culturelle ou ethnique. Sa philosophie touchait toutes les actions du CJBV, notamment le FABV et les partenariats développés pendant l'organisation du Festival.

Quand il est abordé de manière transversale et non de manière frontale, le concept de culture offre des capacités épistémologiques et méthodologiques nouvelles, et beaucoup plus prometteuses. Joëlle Dupras nous en livre un aperçu lorsqu'elle développe sa vision de la personne :

L'origine culturelle de quelqu'un fait partie de la personne. [...] Quand on parle de travailler avec les origines ethnoculturelles ou les minorités visibles, c'est qu'on perçoit leur origine ethnoculturelle ou leur parcours migratoire comme étant quelque chose de parallèle à leur soi. [...] Ce qu'il faut, c'est questionner cette personne-là [pour la connaître]. C'est inévitable alors que son origine ethnoculturelle ou son parcours migratoire va entrer en ligne de compte, mais pas de façon parallèle à soi, mais de manière intégrée à une globalité plus vaste. [...] Ton parcours migratoire fait partie de toi, ta dépendance aux narcotiques fait partie de toi, le fait que tu sois mère fait partie de toi. [...] Ton travail, quand tu fais de l'intervention, c'est d'intervenir avec une personne à part entière.

Joëlle Dupras illustre ici que la culture, ou des aspects culturels comme les sept dimensions culturelles de Small, Harding et Lamont, sont des morceaux d'une personne, des morceaux qui diffèrent d'une personne à une autre, et qui fluctuent au cours d'une vie. Pour accéder à ces fragments distincts d'une personne à l'autre, ce n'est donc pas simplement l'activité qui compte, mais autant comment, par qui et dans quelle(s) intention(s) cette activité est organisée. La « voie », la « sphère citoyenne » anticipée par Gérard Bouchard et Charles Taylor (2008), ainsi que l'apprentissage de la diversité qu'ils pensent nécessaires à l'avenir du Québec, ne peuvent se concrétiser s'il n'y a pas d'espaces de vivre-ensemble où naissent amitiés et conflits, et ces situations ne sont possibles qu'autour d'un projet commun plus vaste, où l'expression individuelle de tous sera reconnue à travers un groupe. C'est ce que nous avons entrepris de réaliser avec cette infrastructure de visibilité, qui a permis l'organisation et la présentation d'un festival d'arts, d'ateliers de *digital storytelling*, de relations de lobbying et avec les médias ainsi que d'activités de consolidation et de création de liens.

Conclusion : tendre vers le transculturel

On ne connaît la culture qu'à travers les cultures.
Edgar Morin

L'individu ne s'oppose pas tellement à la collectivité, en soi;
c'est individuel et collectif qui s'opposent en chacun de nous
comme deux parties différentes de l'âme.
Gilles Deleuze

J'ai tenté de montrer qu'en démythifiant et en repositionnant la hiérarchisation de la culture comme un des éléments constitutifs d'un individu ou d'un groupe, et non comme l'entité fondamentale de laquelle découlent les éléments constitutifs d'un individu ou d'un groupe, conception fréquente autant dans l'imaginaire populaire, médiatique qu'universitaire, nous encourageons de nouvelles manières d'entrer en relation, stimulant ainsi l'établissement de situations de vivre-ensemble plus axées sur des facteurs concrets qui rassemblent et dissocient les personnes nées à l'extérieur du Canada et celles nées au Canada que sur des images reliées aux ethnicités qui seraient en présence les unes pour les autres et vice-versa. Pour ce faire, j'ai opté, en tant qu'anthropologue, pour une posture critique du concept de culture et je me suis inspirée d'un cadre théorique qui évite de focaliser l'attention sur celui-ci, bien qu'il reste essentiel à la compréhension de la recherche présentée ici.

Le cas de l'infrastructure de visibilité mise en œuvre par le CJBV et ses partenaires, dont l'anthropologue signataire de ce texte, s'avère intéressante à plusieurs niveaux. Cette infrastructure, bien qu'elle ait été implantée dans un espace spatialisé comme milieu de pauvreté, ce qui est encore malheureusement perçu dans l'espace populaire comme une possible « culture », n'a jamais été pensée comme un programme à vocation culturelle qui pourrait réformer les gens. Cette infrastructure a reconnu dès ses origines et à plusieurs moments de son existence qu'elle mettait en relation des gens aux pouvoirs sociaux, politiques et économiques et de représentation différents. Au sein de cette infrastructure, et par celle-ci, nous, organisateurs, avons donc tenté de déstabiliser ces inégalités de pouvoir en nous positionnant chacun également comme des participants qui réalisent et présentent publiquement leur *digital storytelling*, animent les soirées, aident les « gars de tech », font de la course pendant Police Académie, entre autres. Ainsi, nous n'avons pas éradiqué la « culture » mais l'avons traitée différemment, d'une part, en insistant sur le comportement et l'environnement au sein duquel ce comportement s'effectue, et d'autre part, en nous commettant nous aussi dans cet espace représentationnel avec les résidents et les personnes significatives de leur entourage. Bref, cette infrastructure de visibilité, institutionnalisée mais se voulant souple pour répondre à plusieurs attentes de prime abord divergentes, est un exemple concret de situation où ont été réunis des gens aux dimensions culturelles différentes dans des expériences vécues ensemble et où nous avons eu, pour quelques mois, un projet de vie commun (Touraine, 1997, p. 234). Nous avons donc fait œuvre de notre vie où « le social est appréhendé depuis la « créativité de l'agir » (Le Blanc, 2009, p. 117) ».

Ce qui m'apparaît le plus concluant de ces expériences de vivre-ensemble en milieu HLM, c'est qu'en décentrant la culture nous avons, chacun dans nos sphères professionnelles et individuelles, pensé autrement ce que signifie vivre et travailler dans un milieu étiqueté comme « de pauvreté ». Au lieu de tenir pour acquises les différences culturelles véhiculées sur diverses tribunes populaires et professionnelles, nous avons exploré de

manière empirique la construction de nos différences et ressemblances à un moment de nos histoires individuelles et communes. Aussi bien les personnes vivant en milieu de pauvreté que celles travaillant avec elles ont pris le risque de sortir du « cadre qui incarcère » (Gupta et Ferguson, 2005), en favorisant une jonction d'éléments culturels.

Afin de ne pas contribuer à forger et disséminer la différence qui se construit sur et se reproduit par l'acceptation du concept de cultures différenciées, celle de l'anthropologue et celle des gens étudiés, fondement sur lequel s'est édifiée l'anthropologie et fondement contesté par certains anthropologues (Abu-Lughod, 2005; Graezer Bideau, 2011; Saillant 2011), c'est donc une expérience de « recherche impliquée » (Fletcher et Cambre, 2009) qui m'a permis de se joindre à plusieurs autres personnes pour vivre ce « qui *advient dans* une expérience du terrain » (Laplantine, 2011, p. 45). Ces apparitions relationnelles se font et se défont dans un mouvement perpétuel d'aller et retour entre des rencontres du multiculturel, de l'interculturel⁵ et du transculturel. Pour reprendre les distinctions de Benessaïeh, le multiculturel apparaît comme « la simple juxtaposition du différent culturel », l'interculturel, comme « une interaction dualiste ou polarisante », et le transculturel, comme « une relationnalité mobile et constante de référents culturels » (Imbert et Benessaïeh, 2010, p. 231-232).

Le transculturel inquiète les chercheurs car sa définition ne peut être que fluide, toujours à refaire et défaire et surtout, le transculturel implique, comme je l'ai expliqué, « des modifications importantes au sujet de l'identitaire comme de la notion [...] de « culture » » (Imbert et Benessaïeh, 2010, p. 232). Tendre vers l'option du transculturel m'apparaît sensé dans le contexte social actuel. Pour y parvenir, il faut travailler autant le culturel que le structurel, et réfléchir de manière différente l'économie morale du travail auprès des personnes vivant en situation de pauvreté. Comme l'explique Andrea Riccardi (2007),

[r]éfléchir sur la réalité consiste [...] à avoir la patience de se confronter à elle [...] et apprendre à opérer des distinctions [...] pour éviter de créer des monstres ou des chimères dans le laboratoire de notre pensée, en classant dans la même catégorie des manifestations ou des expressions différentes » (p. 164).

Or, et Hannah Arendt (1970/1996) l'entrevoyait déjà,

Les clichés, les phrases toutes faites, l'adhésion à des codes d'expression ou de conduites conventionnels et standardisés, ont socialement la fonction reconnue de nous protéger de la réalité, de cette exigence de pensée que les événements et les faits éveillent en vertu de leur existence » (p. 26-27).

Tel est notre défi, réfléchir aux réalités sociales de manière différente pour mieux agir sur ces réalités, et non pervertir ces réalités en agissant sur des images de ce qu'elles seraient. Poursuivre la réflexion et le dialogue entamés ici et ailleurs sur le multiculturel, l'interculturel et le transculturel fait partie des moyens qui s'offrent aux chercheurs. J'ai tenté d'esquisser dans ce texte, qu'à la lueur des expériences de terrain vécues en milieu HLM à Montréal, l'option du transculturel me semble la plus prometteuse pour le type de pratique impliquée que je privilégie.

Remerciements

Je remercie Yvan Leanza pour sa **patience et ses suggestions judicieuses**. Des remerciements chaleureux vont également à ma directrice de thèse, Francine Saillant, ainsi qu'à Joëlle Dupras, Isabelle Dauplaise et Véronique Morissette. Notons qu'il est fréquent de conserver l'anonymat des informateurs des recherches ethnographiques,

⁵ La notion d'interculturalisme, qui n'est jamais devenue une Loi ou une politique au Québec, se serait développée en opposition à la politique du multiculturalisme (Rocher et collab, 2007). Or la ligne démarquant les deux concepts s'avère plutôt mince. Dans les faits, la notion d'interculturalisme est enchâssée de manière implicite dans les politiques d'intégration et d'aménagement de la diversité au Québec, sans être toutefois clairement articulée comme l'est le multiculturalisme canadien, qui a fait l'objet d'une politique et d'une loi spécifique (Rocher et collab, 2007), une lacune qui devrait être comblée selon les coprésidents de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), Gérard Bouchard et Charles Taylor (2008). Ces derniers proposent que « l'interculturalisme québécois a) institue le français comme langue commune des rapports interculturels; b) cultive une orientation pluraliste soucieuse de la protection des droits; c) préserve la nécessaire tension créatrice entre, d'une part, la diversité et, d'autre part, la continuité du noyau francophone et le lien social; d) met[te] un accent particulier sur l'intégration et la participation et e) préconise la pratique des interactions » (p. 121).

mais que dans certaines circonstances il est nécessaire de contrecarrer cette règle, notamment quand les personnes souhaitent témoigner à visage découvert afin d'être reconnues. C'est le cas de ces trois intervenantes du CJBV pendant ma recherche.

Mes travaux ont été financés par le CRSH, le FQRSC et le CÉLAT. Le CJBV a financé l'infrastructure de visibilité mise en place aux Habitations Boyce-Viau de laquelle sont tirées les analyses partielles présentées dans cet article.

Les activités ont été rendues possibles grâce à la participation de Pierre Boudreau, Suzanne Duhaime, Karinne Henri, Claude Lizotte, Pierre Manning, Serge Villandré et Jonas.

Références bibliographiques

- Abu-Lughod, L. (2005). Writing against Culture. Dans H. Moore et T. Sanders (dir.), *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology* (p. 466-479). Oxford : Blackwell Publishing.
- Arendt, H. (1970/1996). *Considérations morales*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Armony, V. (2007a). *Le Québec expliqué aux immigrants*. Montréal : VLB Éditeur.
- Armony, V. (2007b). *Mémoire présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Mémoire récupéré le 10 août 2011 sur le site de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles : <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/memoires/Montreal/armony-victor-memoire-presente-a-la-commission-de-consultation-sur-les-pratiques-d-accommodement-reliees-aux-differences-culturelles-montreal.pdf>
- Beauchemin, J. et Bock-Côté, M. (dir.). (2007). *La cité identitaire*. Montréal : Athéna Éditions.
- Beaud, S., Confavreux, J. et Lindgaard, J. (2006). *La France invisible*. Paris : La Découverte.
- Benessaïeh, A. (2010). Multiculturalism, Interculturalism and Transculturalism. Dans A. Benessaïeh (dir.), *Amérique transculturelles/Transcultural Americas* (p. 11-38). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bissoondath, N. (2007). *L'âge de la confession*. Moncton : Goose Lane Editions et Université de Moncton.
- Bock-Côté, M. (2009). L'identité occidentale du Québec ou l'émergence d'une « cultural war » à la québécoise. *Recherches sociographiques*, 50(3), 537-570.
- Bock-Côté, M. (2007). *La dénationalisation tranquille*. Montréal : Boréal.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Centre des jeunes Boyce-Viau. (2009). *Communiqué : Le Festival des arts de Boyce-Viau : Une cinquantaine de résidents d'un HLM de Montréal et des personnes significatives de leur entourage montrent qui ils sont*.
- Fassin, D. (2009). Les économies morales revisitées. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 6, 1237-1266.
- Ferraro, G. et Andreatta, S. (2010). *Cultural Anthropology. An Applied Perspective*. Belmont : Wadsworth CENGAGE Learning.
- Fletcher, C. et Cambre, C. (2009). Digital Storytelling and Implicated Scholarship in the Classroom. *Journal of Canadian Studies*, 43(1), 1-22.
- Frerer, K. et Vu, C. (2007). An anthropological View of Poverty. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 16(1), 73-86.
- Germain, A. et Leloup, X. (2006). Il était une fois dans un HLM... Portrait de l'intervention communautaire dans quatre HLM de type « plan d'ensemble » de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Récupéré le 10 août 2011 du site du Centre des Jeunes Boyce-Viau : http://cjbv.com/pdf/Il_etait_une_fois_dans_un_HLM.pdf

- Graezer Bideau, F. (2011). Culture. Dans F. Saillant, M. Kilani et F. Graezer Bideau (dir.), *Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique* (p. 53-55). Montréal : Liber.
- Gupta, A. et Ferguson, J. (2005). Beyond « Culture »: Space, Identity, and the Politics of Difference. Dans H. Moore et T. Sanders (dir.), *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology* (p. 608-617). Oxford : Blackwell Publishing.
- Hartley, J. et McWilliam, K. (dir.). (2009). *Story Circle. Digital Storytelling Around the World*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Imbert, P. et Benessaïeh, A. (2010). Conclusion : la transculturalité relationnelle. Dans A. Benessaïeh (dir.), *Amériques transculturelles/Transcultural Americas* (p. 231-242). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kroeber, A. et Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, 47(1).
- Kymlicka, W. (2007a). Ethnocultural Diversity in a Liberal State: Making Sense of the Canadian Model(s). Dans K. Banting, T. Courchene et F. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada* (p. 39-86). Montreal : The Institute for Research on Public Policy (IRPP).
- Kymlicka, W. (2007b). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford : Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2007c). Tester les limites du multiculturalisme libéral? Le cas des tribunaux religieux en droit familial. *Éthique publique*, 9(1), 27-39.
- Lachapelle, G. (dir.). (2008). *Diversité culturelle, identités et mondialisation : de la ratification à la mise en œuvre de la convention sur la diversité culturelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley : Life on the Water Inc.
- Laplantine, F. (2011). Connaissance réciproque. Dans F. Saillant, M. Kilani et F. Graezer Bideau (dir.), *Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique* (p. 44-46). Montréal : Liber.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lende, D. (2010a [18 octobre]). The Culture of Poverty Debate. Récupéré le 25 juillet 2011 du blogue Plotsblogs : <http://blogs.plos.org/neuroanthropology/2010/10/18/the-culture-of-poverty-debate>
- Lende, D. (2010b [26 octobre]). The Culture of Poverty Debate Continued. Récupéré le 25 juillet 2011 du blogue Plotsblogs : <http://blogs.plos.org/neuroanthropology/2010/10/26/the-culture-of-poverty-debate-continued/>
- Lisée, J.- F. (2007a). *Nous*. Montréal : Boréal.
- Lisée, J.- F. (2007b). *Pour un nouvel équilibre entre tous les « Nous » québécois*. Document récupéré le 14 août 2011 sur le site de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles <https://www.accommodements.qc.ca/documentation/memoires/A-N-Montreal/lisee-jean-francois.pdf>
- Lundby, K. (dir.). (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. New York : Peter Lang Pub.
- McAll, C. et collab. (2001). *Se libérer du regard : agir sur la pauvreté au centre-ville de Montréal*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Office municipal d'habitation de Montréal. (2011). Boyce-Viau. Récupéré le 5 août 2011 du site de l'OMHM *Un toit où évolue la famille* : <http://www.omhm.qc.ca/node/391/description/643>
- Riccardi, A. (2007). *Vivre ensemble*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Rocher, F. et collab. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*. Document récupéré le 10 août 2011 sur le site de la Commission de consultation sur les pratiques

d'accommodement reliées aux différences culturelles :

<http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-3-rocher-francois.pdf>

Saillant, F. (2011) Différence et différend. Dans F. Saillant, M. Kilani et F. Graezer Bideau (dir.), *Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique* (p. 59-61). Montréal : Liber.

Saillant, F., Kilani, M. et Graezer Bideau, F. (dir.). (2011). Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique. Dans F. Saillant, M. Kilani et F. Graezer Bideau (dir.), *Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique* (p. 9-35). Montréal : Liber.

Small, M., Harding, D. et Lamont M. (2010). Reconsidering Culture and Poverty. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629, 6-27.

Small, M., Lamont, M. et Harding, D. (2011, 15 août). A Fresh Approach to Culture. Récupéré le 18 août 2011 du site Spotlight on poverty : <http://www.spotlightonpoverty.org/ExclusiveCommentary.aspx?id=7aacf39a-9a80-474a-8cad-a4238f19a4af>

Taché, P. (2009). La culture québécoise et ses références identitaires : une ethnographie de la francisation à l'école de langues de l'Université Laval (ÉLUL). Mémoire de maîtrise non publié, Université Laval.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? : Égaux et différents*. Paris : Fayard.

Truchon, K. (2009). Montrer l'autre, faire apparaître notre relation à l'autre. Le digital storytelling pour raconter « l'Africanité » au sein d'un HLM de Montréal. *Ethnologie*, 31(2), 191-217.

ENTRETIEN CROISÉ

« De l’interculturel de valeurs à l’interculturel de faits », entretien croisé avec Tania Ogay et Jacques Proulx

réalisé par Anahy Gajardo¹ et Yvan Leanza²

Présentation

Dans cet entretien, Tania Ogay, professeure en sciences de l’éducation à l’Université de Fribourg (Suisse), et Jacques Proulx, professeur de psychologie à l’Université de Sherbrooke (Canada), nous livrent quelques réflexions sur la spécificité, les apports et les défis de la recherche interculturelle, en lien avec leurs expériences et pratiques respectives. Nous avons profité de la présence de ces deux chercheurs reconnus au XIII^e congrès de l’Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC), qui s’est tenu à l’Université de Sherbrooke du 19 au 23 juin 2011, pour les réunir et prendre le temps d’échanger sur ce thème à la fois flou et d’une urgente actualité.

Jacques Proulx est professeur titulaire en psychologie des relations humaines à l’Université de Sherbrooke (Canada). Il est spécialisé en psychologie des relations interculturelles en contexte national et international. De 1995 à 2001, il a été président de la sous-commission canadienne de l’éducation pour l’Unesco. Il a également participé à titre de membre ou de président à différents conseils d’administration d’organismes de coopération internationale et d’éducation. Il a été impliqué dans plusieurs projets de coopération internationale au Maghreb, en Afrique de l’Ouest et en Asie. Il a travaillé avec des étudiants internationaux et contribué à la formation de professeurs de différentes universités québécoises à la gestion pédagogique de classes multiculturelles. Depuis quelques années, il se concentre sur la gestion de la diversité. Il a récemment conçu un programme de formation sur la dynamique interculturelle en contexte de relations internationales pour le Ministère des relations internationales du Québec.

Tania Ogay est professeure associée en anthropologie de l’éducation et de la formation au département des Sciences de l’éducation de l’Université de Fribourg (Suisse). Ses intérêts scientifiques portent sur la communication interculturelle en contexte de formation, en particulier sur le rapport à la différence culturelle que construisent les enseignants dans un contexte de diversité des cultures. Elle développe actuellement une perspective de communication interculturelle dans l’étude des relations entre parents et école, s’intéressant particulièrement au moment de l’entrée du jeune enfant à l’école publique. Sa réflexion porte également sur la conception de la formation interculturelle des professionnels, ses objectifs et méthodes pour une meilleure pertinence et efficacité.

Rattachement des auteurs

¹Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse; ²Université Laval, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Gajardo, A. et Y. Leanza (2011). « De l’interculturel de valeurs à l’interculturel de faits », entretien croisé avec Tania Ogay et Jacques Proulx. *Alterstice*, 1(1), 69-80.

Origines et usages d'une notion polysémique

Comment en êtes-vous venus à travailler avec la notion d'interculturel? Dans quel contexte et pourquoi utilisez-vous ce terme?

TO : Au départ, j'avais une approche plutôt anglo-saxonne. C'est par ce biais-là et celui de mes études de psychologie que je suis venue à l'« interculturel », entre guillemets. Parallèlement à mes études, j'étais bénévole dans une association d'échange de jeunes. À Strasbourg, il y a le Centre européen de la jeunesse qui offre des formations pour les jeunes dans les associations, dans les ONG. Et dans ce cadre, il y avait de la formation interculturelle, mais plus sur le modèle nord-américain. C'est avec ça que je suis entrée « dans l'interculturel », et pas via le thème de la scolarisation des élèves migrants, comme la plupart des personnes en sciences de l'éducation.

JP : En ce qui me concerne, cela remonte à très loin. L'interculturel en tant que notion n'existait pas quand j'ai commencé à réfléchir, je devrais dire à vivre, la rencontre des cultures. C'était une époque où il n'y avait pas encore d'Internet! On trouvait dans les journaux des annonces indiquant : « jeune français », « jeune danoise » veut correspondre avec un Canadien. C'était une approche très informative et comparative des « traditions », des us et coutumes, entre correspondants. Plus tard, l'Expo internationale de 1967 a été un tournant pour le Québec en termes d'ouverture sur le monde et sur les cultures. J'ai des amis d'Irlande et du Mexique qui sont venus, et on a commencé à échanger. J'ai commencé à voyager sur cette base-là. Plus tard, j'ai eu la chance de transformer cet intérêt personnel en intérêt professionnel, à un moment donné de ma carrière. Ici, le programme de maîtrise en psychologie est passé d'une année à deux ans. On s'est dit : « qu'est-ce qu'on met dans le programme? ». Et là, je voyais venir ce nouveau défi pour les psychologues organisationnels mais aussi les autres, celui de travailler dans un contexte de diversité culturelle, à partir de savoirs dont les racines pouvaient être culturelles. Je me demandais comment ces savoirs-là seraient opérationnels, ou si au contraire ils constitueraient des obstacles à la compréhension de situations concrètes en contexte interculturel. Je me suis dit qu'il faudrait intercultureliser mon savoir. Influencé par un courant américain véhiculé par la Society for Intercultural Education Training and Research (SIETAR), je me suis ensuite rapproché du courant européen à travers des expériences de recherche-formation organisées par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ). La conjugaison du premier, plus pragmatique tourné vers l'action, avec le second, davantage analytique et réflexif, m'a permis d'aborder l'interculturel avec une certaine complexité.

Pour approfondir cette question, comment différenciez-vous le courant européen et l'approche anglo-saxonne américaine? Y a-t-il à votre avis quelque chose qui différencie ces deux approches de l'interculturel?

TO : Ce qui m'a frappée ici au congrès, et que je sens dans le monde anglo-saxon, y compris québécois, c'est une sorte d'a priori de l'existence de groupes culturels. C'est avec cet a priori que j'ai aussi abordé mon terrain de thèse en Suisse. Il existe des Romands, il existe des Suisses alémaniques, et on aimerait savoir comment ils font pour communiquer entre eux, leurs attitudes, etc. Mais c'est déjà un donné; on affirme qu'il existe des groupes culturels, et que les individus savent d'entrée de jeu auxquels ils appartiennent et s'identifient. En faisant ma recherche, je me suis rendu compte que ce n'était pas si clair que ça, et qu'il y avait une attribution d'identité par le chercheur. Dans mon cas, je les avais catégorisés comme Romands et comme Suisses alémaniques, mais en fait leurs propres définitions ne correspondaient pas forcément avec la mienne. Je vois cela beaucoup dans la recherche anglo-saxonne : on va parler des groupes culturels ou des groupes ethniques comme s'il était évident pour tout le monde qu'ils existent à priori et que l'on sait de quoi on parle.

JP : C'est intéressant ce que vous relevez. Cela fait beaucoup de sens pour moi. Nos pays [Canada, États-Unis] sont nés de l'immigration. Nous sommes de jeunes pays, mes ancêtres étaient des immigrants, et cela continue aujourd'hui. Donc pour nous, la pluralité culturelle est comme une donnée constitutive du développement de nos pays. Dans ce sens-là, cela va de soi. Par contre, ce qui ne va de soi, et qui peut être emprisonnant ou inadéquat, c'est que ces gens-là [les descendants des immigrants] ne sont pas restés nécessairement les mêmes, ils ont évolué dans un processus de continuité et de rupture avec les métropoles ou les pays d'où ils viennent. De nouveaux

groupes se sont formés et les frontières à partir desquelles on postule leur existence ne sont plus les mêmes. Mais une autre différence qui me frappe, c'est le côté pragmatique : on pense différemment la diversité selon qu'on est de culture nord-américaine ou qu'on est européen. Les Américains vivent la diversité avant de la penser alors que les Européens la pensent beaucoup avant de la vivre [rires]. Bon, je le dis un peu à la blague. Et puis ce n'est pas tout à fait exact parce que vivre, ça veut dire se compromettre, s'engager, accepter d'être influencé, osciller entre l'ouverture et la fermeture. Mais je dirais qu'ici, les gens ont une culture de l'action. Ce n'est pas prioritairement une culture de la réflexion. Nous agissons à travers l'action, nous construisons un savoir, nous dégageons des leçons, nous réagissons, etc. Alors que mes collègues européens réfléchissent beaucoup plus avant d'agir : ils creusent, explorent, puis entretemps on a parfois l'impression que le train passe... Mais en même temps, nous on s'agite, on est dans le train mais on ne le voit pas passer : ça choque parce que ça peut manquer de réflexion, de perspectives.

Doit-on alors penser ces nuances dans les approches de « l'interculturel » comme l'expression de cultures différentes, schématiquement ici la « culture nord-américaine anglo-saxonne » et la « culture européenne »? S'agit-il vraiment de différences que l'on peut, que l'on doit qualifier de « culturelles »? N'est-ce pas plutôt que des facteurs politiques, sociaux, historiques et de développement disciplinaires influent différemment sur les contextes, et donc sur la manière de penser l'« interculturel », et donc sur la demande sociale ?

TO : Je ne pense pas que cela soit des différences forcément de « cultures », je pense que ça se mélange avec la culture scientifique. Il y a aussi une diversité des approches disciplinaires, ça se croise mais se recoupe parfois aussi avec la diversité des références culturelles que l'on développe en vivant dans un contexte plutôt qu'un autre. Dans la communication interculturelle – Intercultural Communication – il y a beaucoup de psychologues qui ne sont pas des cliniciens, mais plutôt des psychologues expérimentaux, qui estiment que l'on peut « mesurer » la réalité. En Europe, ou en tout cas en Europe francophone, il y a quand même dans « l'interculturel » davantage d'autres disciplines, des anthropologues, des historiens, des sociologues, des philosophes, parfois on ne sait pas trop qui est classé dans quelle discipline. Donc je pense que là c'est aussi un autre regard.

JP : C'est un autre regard. Cependant, votre façon de poser la question semble opposer ce qui est culturel et ce qui est politique, etc. Dans mon approche de la culture – parce que dans « interculturel », il y a le mot culture – la culture n'est pas un secteur à part, c'est une part de tous les secteurs d'activité humaine. La façon d'approcher l'interculturel peut donc découler d'une perspective historique à l'intérieur de laquelle s'entrechoquent les différents champs d'activité humaine que sont le politique, l'économique, le religieux, le social et qui donnent naissance à des particularités que portent les interlocuteurs comme héritage ou filtres, etc. Parfois je me demande si les Européens, à cause de leur grande proximité, de la grande histoire d'interaction entre eux, ont besoin de développer plus que nous un discours justificateur sur l'interculturalité. Je dis justificateur, mais ça peut être explicatif, pour maintenir la gestion des frontières ou pour gérer cette gestion de frontières qui est vécue depuis des années. Il n'y a rien de scientifique là; je me demande simplement pourquoi un secteur de la planète réfléchit davantage ou pense la réalité, alors que l'autre le fait moins ou pas du tout. Une façon d'y répondre est d'observer comment nos pays se sont développés. De ce côté de l'océan, les pays se sont développés en parcourant et occupant les grands espaces. C'est-à-dire, toujours en allant un petit peu plus loin, on parcourt la surface, et on développe, on abat des arbres, on va vers le Pacifique, on va vers le sud, etc. On cherche une façon d'aménager les interactions, assez récentes. Nous sommes dans la construction, et pas beaucoup dans l'histoire.

TO : Alors que de l'autre côté, on a plutôt le mythe d'avoir toujours été là et de descendre des hommes des cavernes et de leurs successeurs. Le chercheur doit aussi se positionner par rapport à ce discours social. Il va aussi choisir les arguments, enfin, les arguments qui sont oubliés dans le discours social. Ces arguments ne sont pas les mêmes que le discours commun, mais on développe aussi un discours scientifique en écho à ce discours social.

JP : Oui. Et la problématisation des situations est colorée par le contexte dans lequel elles émergent aussi.

Cette façon de présenter les approches interculturelles anglo-saxonnes et européennes ne comporte-t-elle pas éventuellement le risque de créer des catégories eux/nous, comme si l'Europe avait une façon d'appréhender l'interculturel plus ou moins unique et homogène et les Anglo-Saxons également? N'est-elle pas en contradiction avec l'idée que la culture n'est pas un ensemble figé, doté de caractéristiques objectives plus ou moins homogènes?

JP : C'est votre question qui nous met dans une approche comparative. Je ne suis pas dans une approche comparative. Je suis dans une approche descriptive où je cherche à additionner ou croiser les regards. Je suis dans une logique conjonctive. J'apprécie l'apport de la réflexion européenne, ça change tout à fait mon regard maintenant. J'ai pu vous parler hier comme je vous ai parlé non à partir de ma pratique nord-américaine, mais à partir aussi de toute la richesse de la réflexion européenne. Donc ce nous/eux va émerger si vous nous parlez en termes comparatifs. C'est pour ça que le chercheur n'est jamais neutre, même dans sa question, qui peut induire la réponse. De plus, avec les échanges qui se multiplient, il se peut que les frontières entre les approches s'atténuent ou donnent naissance à d'autres approches. Certes la catégorisation est un outil mais aussi un piège. Toutefois on ne peut se détacher totalement de la genèse et du développement de nos cultures pour les appréhender en interaction.

TO : Moi ça ne me surprend pas qu'on parle de différences. Ça ne me choque pas, mais bien sûr il faut chaque fois nuancer. Si on veut comprendre la réalité, l'environnement, on est obligé de faire un travail de catégorisation en gardant un œil critique dessus, mais on est bien obligé. C'est évidemment contextuel : tu mets l'accent d'un côté, alors on va faire émerger ces différences-là. Mais après coup on peut employer un autre axe, et la catégorisation se fait sur une autre dimension, ce qui apparaissait comme différent devient semblable, et vice versa. Et c'est ça qui est compliqué à comprendre. C'est notre objet aussi qui est complexe, parce qu'il y a différentes dimensions qui s'entrecroisent. Dès qu'on veut travailler un axe, on a tendance à ne plus voir les autres, et on sort alors de la complexité.

JP : Ça masque effectivement. C'est tellement complexe. Il y a le contexte historique de l'objet d'étude, il y a la discipline qui l'étudie, le niveau d'interculturel que l'on analyse (au niveau interpersonnel, groupal, organisationnel, ou au niveau sociétal, planétaire). Ce n'est pas évident de trouver une approche qui n'élimine pas des aspects importants de la réalité.

Pluridisciplinarité et spécificités de la recherche interculturelle

Les approches interculturelles se définissent comme un champ de recherche et de pratique pluri-, voire interdisciplinaire. À quelles disciplines vous référez-vous le plus volontiers pour penser la diversité au cœur de la recherche interculturelle?

TO : Comme discipline, pour moi, il y a très largement la psychologie sociale. Mais pas la psychologie sociale expérimentale qui devient très abstraite, plutôt la psychologie sociale appliquée. Après, ce sont des disciplines plus floues : l'anthropologie, la philosophie, la sociologie, mais je pense que fondamentalement les références principales, c'est quand même la psychologie sociale mais pas toute seule, car la psychologie sociale manque parfois de complexité, de profondeur, et peut devenir réductrice.

JP : Ce n'est pas suffisant. Oui. Et souvent le savoir en psychologie sociale est un savoir très occidental. Cette discipline réfléchit à partir d'un modèle de la personne, un modèle du groupe ethnocentré... Il y a la psychologie sociale, l'anthropologie, et en fonction des situations que j'ai à étudier ou sur lesquelles j'ai à intervenir, je vais essayer d'aller chercher un savoir en science du management qui emprunte aussi à la psychologie sociale. Parfois, si je veux élargir la réflexion, je peux m'inspirer d'ouvrages tels ceux d'Edgar Morin sur la pensée complexe, la diversité humaine. Donc j'ai vraiment l'impression d'« intercultureliser » ma discipline, mais ce serait plutôt « interdiscipliniser » mon approche. Depuis quelques années, j'ai la possibilité d'être à la fois sur l'Europe, sur l'Asie et sur l'Amérique du Sud. J'ai vu tranquillement émerger des auteurs, par exemple à Hong Kong en Chine, qui ont commencé à parler de la psychologie chinoise. J'ai vu dans mon champ disciplinaire le développement de psychologies culturelles. En psychologie, la place accordée à la culture est variable : pour certains la culture est une

variable non déterminante, pour d'autres elle est très déterminante, et ceux pour qui elle est déterminante ont commencé à davantage publier. Quoi qu'il en soit, je suis du même avis que Tania, si on se restreint à la psychologie sociale, on va avoir des lectures partielles et peut-être même partiales de la réalité sans le vouloir, à cause du processus de construction de ce savoir. Il faut vraiment élargir.

TO : D'un autre côté, je pense qu'une approche de l'interculturalité sans connaissance de la psychologie sociale c'est difficile. Parce qu'on discute beaucoup des stéréotypes, des préjugés, de la catégorisation mais on sent bien, des fois, que ce sont des termes un peu vides. Par exemple, le sens commun prescrit de ne pas catégoriser, de ne pas avoir de préjugés, etc. C'est une approche qui manque finalement de réalisme et qui devient une morale, mais qui ne sert à rien pour analyser ce qu'on a à analyser. Je pense que c'est un apport qui est essentiel.

JP : Certes, il y a l'interculturel de valeur, qui peut devenir normatif chez ceux qui en font la promotion, et l'interculturel de fait, celui qui constitue l'objet d'analyse des chercheurs. Dans mon parcours, je me suis éloigné de la psychologie pour puiser dans la sociologie et l'anthropologie. C'est comme si j'avais oublié, et là j'y reviens, qu'il y a certains processus dans l'interaction culturelle qui sont d'ordre psychologique. Le processus de généralisation, les stéréotypes, l'ethnocentrisme, etc. ne sont pas culturels. J'essaie de démêler, dans la lecture du phénomène, quelle approche, psychologique ou anthropologique, peut le mieux décrire ou expliquer ce qui se passe. Je tente aussi de ne pas enfermer le phénomène observé dans les cultures d'appartenance des individus, parce qu'il y a les personnalités, il y a les contextes et l'interaction. Mais l'être humain a besoin de simplifier la complexité, en cristallisant certaines idées autour de stéréotypes, de préjugés. C'est ça qui est dangereux. Alors j'essaie de travailler avec ça.

Cependant, en tant que chercheurs, professeurs d'université, etc., nous travaillons dans des institutions qui sont organisées de façon disciplinaire, qui forment soit des psychologues, soit des anthropologues, soit des sociologues. Alors comment fait-on pour faire passer le message qu'il y a nécessité d'avoir plusieurs regards sur le même objet? Est-ce que vous arrivez à le faire dans vos institutions respectives? Comment?

TO : En sciences de l'éducation, c'est plus facile parce que c'est une discipline interdisciplinaire. Il y a déjà ces apports, même s'il n'y en a jamais assez. Donc ce n'est pas trop difficile parce qu'en fait les sciences de l'éducation en tant que telles n'existent pas. Le problème c'est qu'on a un objet qui nous demanderait d'être hyper compétents dans beaucoup de domaines différents et j'ai parfois l'impression d'être au courant de beaucoup de choses mais pas vraiment spécialiste. Une généraliste. Voilà. Être à la fine pointe sur quelque chose, ça c'est un peu difficile. Parce qu'on n'a pas parlé de la linguistique, de la sociolinguistique, ça c'est quelque chose d'extrêmement important. Il y a énormément de disciplines.

JP : Il n'est pas facile de décloisonner les disciplines et de décloisonner les représentations des gens. Il faut exposer les étudiants et étudiantes à une diversité de milieux, de professionnels, de cultures organisationnelles à travers leur programme de formation. Les étudiants peuvent choisir un parcours sur l'interculturel qui permet, à travers des stages et internats, qu'ils soient confrontés aux limites de leur champs disciplinaire. Il faut toutefois trouver un équilibre pour ne pas fragiliser l'acquisition de leur propre savoir disciplinaire et générer de la confusion. Il y a aussi un mouvement, dans notre Université [Sherbrooke] qui va dans le sens du décloisonnement. Par exemple, dans la planification stratégique, un des grands objectifs est de décloisonner les disciplines, les facultés. Il existe un programme en médiation interculturelle où l'on fait appel à des contributions de la psychologie, du droit, de l'administration, etc. Si on ne peut pas construire à l'intérieur de la discipline des perspectives multidisciplinaires, on construit à l'extérieur de plus en plus de programmes aux assises multidisciplinaires. Mais il y a des faiblesses aussi dans les programmes multidisciplinaires.

Approche, perspective ou objet : qu'est-ce que la recherche interculturelle?

Au-delà de cette question de la pluri- ou de l'inter-disciplinarité qui semble être une spécificité, voire une nécessité, des approches interculturelles pour saisir leur objet, qu'est-ce que, selon vous, la recherche interculturelle apporte finalement de plus que les approches disciplinaires plus classiques? Ces dernières se sont aussi emparées – et depuis longtemps pour certaines d'entre elles – des questions liées à la diversité culturelle...

TO : Comment catégorise-t-on ce qui est dans une approche interculturelle et ce qui ne l'est pas? Quand on a fait cet essai d'inventaire de la recherche en éducation interculturelle en Suisse, on s'est demandé: c'est quoi la recherche interculturelle? C'est quoi l'éducation interculturelle? Qu'est-ce qui n'en est pas? En fait, il y a des personnes qui ne se réclament pas de l'interculturel ou de la recherche interculturelle, mais qui sont en plein dedans, mais qui pour une raison ou une autre ne veulent pas de cette étiquette. Et il y en a d'autres qui revendiquent cette étiquette mais qui ne thématisent pas la diversité culturelle. Je veux dire: je ne sais pas comment faire cette distinction, cette catégorisation de nouveau, et qui mettre dans quel panier.

JP : Pour y arriver, il faut que je fasse le passage suivant: est-ce qu'on parle d'interculturel comme objet de recherche ou comme perspective de recherche? Comme objet de recherche, on peut le faire à travers des champs disciplinaires. Et ça peut être une approche disciplinaire des phénomènes interculturels, qui sont une famille de problèmes parmi d'autres. Est-ce qu'on étudie le phénomène du contact entre les groupes majoritaires-minoritaires, entre l'immigrant et la société d'accueil? Dans ce cas, chaque discipline amène son éclairage, la linguistique, la psychologie, même la médecine peut amener son éclairage. Par contre, si on choisit une perspective interculturelle, je dirais que c'est là qu'est le défi le plus important: où est-ce que comme chercheur on réussit à être neutre? Pour ma part, je pense qu'on ne peut pas être neutre. Et deuxièmement, la perspective interculturelle se fait dans les regards croisés, ce que vous tentez de faire au cours de cet échange. C'est lorsque je travaille avec des collègues d'autres cultures, d'autres nationalités sur un même objet qui peut nous être commun que nous sommes dans une perspective interculturelle. La recherche éclaire plus de choses révélant la complexité des phénomènes à l'étude, elle éclaire aussi les apports que les uns et les autres peuvent amener. Tout à l'heure, quand Tania s'est exprimée sur le fait qu'on postulait qu'il y ait des groupes, pour la première fois j'ai pris conscience de ça. Mais c'est comme de l'oxygène pour moi! C'est ma réalité! Je la vis sans y penser. Elle me structure. Vous vous rendez compte de la richesse? Pour moi, juste ce petit bout-là aujourd'hui c'est déjà un miroir qui me renvoie aux assises et aux limites de la construction d'un savoir contextualisé. La perspective interculturelle, pour moi c'est ça.

TO : Je ne crois pas qu'on puisse effectivement parler de « l'interculturel » comme d'une discipline, comme de la sociologie, la psychologie, etc. Quand j'utilise ce terme, je le fais toujours avec des guillemets parce que ce n'est pas une discipline. On ne sait pas trop ce que c'est. Pour moi, c'est effectivement une thématique, mais alors ce serait plutôt l'interculturalité. Et puis, autrement, c'est une approche interculturelle, approche chère à Pierre Dasen, et dans ce cas-là, je souhaiterais que toutes les disciplines aient une approche interculturelle, sauf peut-être l'anthropologie. C'est prendre la culture au sérieux, donc finalement quand on est sociologue, quand on est psychologue, etc. ou en sciences de l'éducation, on doit avoir une approche interculturelle, mais on ne fait pas « de l'interculturel ».

JP : Le défi c'est effectivement de réintroduire de façon intelligente la dimension de la culture dans l'étude des phénomènes humains, parce qu'en psychologie par exemple, elle n'était pas très présente. La psychologie a l'impression de se faire gommer par la neuropsychologie d'un côté et la culture de l'autre côté. Il me semble que le défi pour la psychologie c'est de réintroduire cette dimension-là en étant conscient des biais de lecture aussi, parce que justement la culture structure des comportements, des regards, des valeurs, etc.

Mais en définitive, qu'est-ce que la recherche ou la perspective interculturelle apporte de plus que les approches disciplinaires?

TO : Je pense que c'est la décentration. La remise en question des postulats, des évidences, des implicites qui sont inscrits dans les disciplines. Cela encourage à se demander : « mais dans un autre contexte, est-ce que vous êtes sûrs que ça serait aussi valable? ». Je pense que ça, c'est très important.

JP : La perspective interculturelle apporte aussi un regard sur des phénomènes qui sont nouveaux, qui ne peuvent être compris que dans cette perspective. Elle force le savoir construit des disciplines à se déconstruire et à co-construire de nouveaux savoirs. Par exemple, j'ai été interpellé par le fait que les jeunes Turcs nés en Allemagne quittent l'Allemagne, s'en vont vivre en Turquie, parce que la Turquie est plus dynamique économiquement. Ils sont supposément turcs, mais là-bas ce sont des immigrés. Les phénomènes de diaspora ne peuvent être compris que dans une perspective interculturelle. Et la recherche interculturelle, comprise dans ce sens, est nécessaire pour comprendre les phénomènes nouveaux liés au fait que nous sommes dans un monde de grande mobilité, aux contacts croissants entre personnes de différentes cultures.

La recherche interculturelle : entre engagement et impossible neutralité?

Tania, tu parles de la décentration et du fait de se questionner soi-même sur les a priori. Et vous, Jacques, vous parlez de l'impossible neutralité des chercheurs. Alors finalement : jusqu'à quel point est-on encore dans la science? À quel point ne s'engage-t-on pas dans quelque chose d'autre que de la science quand on fait de la recherche interculturelle, puisqu'on travaille en général sur des problématiques liées à des questions de justice sociale, des thématiques politiques, soulevant des enjeux de valeurs?

JP : Je ne sais pas si dans le domaine humain, la science a des vérités. Il y a des vérités qui étaient des vérités il y a cinquante ans qui n'en sont plus. Ce n'est pas parce que je questionne la neutralité que j'invalide la qualité ou l'opportunité des recherches. Si je dis que le chercheur ne peut pas être neutre, je dis par contre qu'il peut être conscient qu'il n'est pas neutre. Et donc mettre les balises qui vont faire que ses résultats vont être intéressants. La décentration effectivement permet ça.

TO : Pour moi la neutralité du chercheur est une fiction. Le chercheur neutre, c'est quelqu'un qui ne prend pas en compte son point de référence, son regard sur son objet, et qui ne rend donc pas compte de cet aspect toujours construit de la réalité, qui peut changer. Ce qui importe, c'est plutôt d'arriver à objectiver. Cela ne veut pas dire être objectif, mais de faire apparaître, de rendre visible ce qui reste invisible.

JP : L'objectivité pour moi c'est l'intersubjectivité. C'est là que le travail avec quelqu'un d'une autre culture nous amène à des choses fortes intéressantes.

TO : Ça implique une posture méthodologique réfléchie, explicitée du chercheur qui travaille sur ces questions.

JP : Oui, forcément, forcément. Comme en recherche-action.

TO : Et là on retombe peut-être sur le discours du début. Une posture qui a été longtemps dominante en communication interculturelle anglo-saxonne est justement l'idée qu'on observe la réalité telle qu'elle est. On va faire passer un questionnaire, on peut décrire le groupe, on peut décrire l'identité, etc. Et ça effectivement, je n'y crois plus du tout. J'y croyais au départ mais plus aujourd'hui.

JP : C'est parce qu'à un moment donné ça manque de sens, parce que c'est une approche descriptive qui n'est jamais explicative. Selon mon point de vue, il faut pouvoir combiner les deux. À un moment donné, c'est beau de savoir qu'il y a tant d'étudiants qui ont telles réactions. Mais comment tu expliques? Quelles sont les racines de tout ça? C'est là que je vois une différence en termes de préoccupations.

Il y avait peut-être deux aspects dans la question précédente. Il y a d'un côté l'aspect où il faut rester scientifique, donc discuter de sa neutralité ou de son objectivité, mais il y a aussi l'aspect où on travaille sur du matériel sensible qui touche aux injustices sociales comme l'éducation de certaines populations vulnérables. On aimerait peut-être améliorer les choses. En tant que chercheurs, vous avez peut-être des demandes particulières qui sont faites par les institutions pour lesquelles vous travaillez. Comment rester à la fois chercheur, dans cette posture de chercheur et scientifique, et en même temps, répondre à la demande sociale?

TO : Il y a une tension pour le chercheur, en tout cas en sciences de l'éducation, car il est quand même toujours animé par une envie de changement, de pouvoir contribuer, que ça soit utile à la société. Et alors ça peut être en tension avec un mandataire, par exemple des partenaires de l'administration publique. Je pense que tout chercheur qui a un mandataire doit être très attentif à la demande, et à ne pas se laisser enfermer dans cette demande et produire ce que l'institution veut. Par contre, moi je ne voudrais pas faire de la recherche qui soit de la « pure » science, qui n'ait pas d'effets sur le terrain, ça ne m'intéresserait pas du tout.

JP : Là on se rejoint beaucoup. Par contre, en ce qui me concerne, quand je suis sur le terrain, ce n'est pas comme chercheur mais comme intervenant, comme consultant. Donc il m'arrive effectivement d'avoir à combiner recherche et intervention. Je ne le vois pas comme un conflit, je le vois plutôt comme une synergie qui s'installe entre l'éclairage que m'amène la recherche pour problématiser un phénomène, une situation vécue difficilement en entreprise, et aussi ce que j'observe, ce que j'entends sur le terrain pour questionner parfois certaines hypothèses. Je n'ai pas un mandat de recherche, j'ai un mandat pour aider une organisation à implanter un changement par exemple. Ou aider l'organisation à développer des compétences chez ses gestionnaires, à résoudre une situation particulière. J'ai le conflit au niveau de la demande, je l'analyse : est-ce que c'est une demande qui est nourrie d'intentions qui collent avec mes valeurs par rapport à la diversité?

L'interculturel de faits et l'interculturel de valeurs

Dans le même ordre d'idée, ne pensez-vous pas que la recherche dite interculturelle a parfois tendance à vouloir prescrire, normativement, ce que devrait être une société « idéale » plutôt que de contribuer à comprendre la diversité dans toute sa complexité? Comment voyez-vous cette tension? Est-elle spécifique aux approches interculturelles? S'agit-il d'un écueil ou d'un apport de la recherche interculturelle? Au final, quel est l'objectif que doit poursuivre la recherche interculturelle?

TO : Selon moi, on ne peut penser que sur la base d'une analyse. Et sur cette base éventuellement recommander quelque chose, esquisser des pistes, ne pas laisser les gens dans le flou ou l'incertitude. Il faut donc se préoccuper aussi de la mise en œuvre, c'est important mais ça vient à la fin, ça doit venir après une analyse.

JP : Dans mon cas, celui de l'intervention, ça devient un diagnostic. Il me semble intéressant de distinguer « l'interculturel de faits » et « l'interculturel de valeurs ». J'ai parfois l'impression que certains chercheurs sont motivés par leur situation de personne immigrante, de personne musulmane ou de personne québécoise, etc. Le danger, c'est de devenir des missionnaires de l'interculturel, plutôt que de partir d'une expertise où on a décrit un phénomène, expliqué un phénomène, analysé des stratégies qui peuvent conduire au succès ou qui peuvent ne pas conduire au succès. Mais c'est tout à fait différent et vous avez raison de poser la question. J'observe souvent cette tendance chez mes étudiants : ils sont dans un interculturel de valeurs, pour eux tout est beau : c'est « vive la diversité », l'interculturel est perçu comme une solution. Or, il ne s'agit pas de ça. À certaines périodes de l'histoire, c'est le multicultural, les gens vivent côte à côte, et c'est correct comme ça. Actuellement, on est dans une période de l'histoire où l'interculturel, les contacts entre cultures, dominant, mais il n'y a rien qui dit qu'on ne reviendra pas à une période où ces contacts seront moins présents à cause des frontières, ça va être difficile, c'est difficile à imaginer...Toutefois l'interculturel de valeur a sa place mais sous forme d'engagement qui doit prendre la route du politique pour réclamer plus de justice, moins de discrimination. Mais alors nous ne sommes plus dans la recherche. Mais ceci dit, j'ai fait un détour pour dire que je ne pense pas qu'on doive aller dans la prescription comme chercheur. Sinon on risque de glisser vers l'idéologie politique. Si on parle en termes de changement social, il faut des positionnements politiques, des actions volontaristes.

TO : Il ne faudrait pas que ce soit sous l'étiquette « recherche ». C'est ça qui est gênant.

JP : Exact, exact. C'est une option, c'est un positionnement au nom de valeurs mais qui ne doit pas être fait sous l'étiquette « recherche » et qui ne peut pas toujours s'appuyer sur des recherches mais sur des valeurs démocratiques.

Pensez-vous que cette distinction entre l'interculturel de valeurs et l'interculturel de faits est claire pour la plupart des chercheurs qui se réclament des approches interculturelles?

TO : Je ne le crois pas du tout. Je crois qu'on a besoin justement de congrès, de moments où on entend des discours, mais qu'on a besoin aussi d'écoute : pas seulement de parler pour présenter sa communication, mais aussi d'écouter vraiment les autres, pour peut-être arriver à cette prise de conscience-là. Je crois que malheureusement, non, cette distinction n'est pas claire pour tous. J'ai parfois l'impression d'avoir assisté à une « messe interculturelle ». Personnellement, ça me gêne énormément, parce que je pense que ça dessert notre champ, notre approche, etc. Mais c'est très difficile d'être compris quand on aimerait faire cette critique.

JP : Oui. Je vous dirais qu'on est dans un champ de forces à ce niveau-là. Il y a aussi l'interculturel comme un marché. Un marché pour les consultants. Ça me frappe moi, beaucoup de firmes spécialisées dans le domaine de la qualité de vie ou de gestion des cas difficiles s'aperçoivent que les organisations sont confrontées à la diversité, qu'elles n'ont pas de points de repère. Ces firmes ajoutent l'interculturel à leur volet. Par exemple, elles vont aborder l'interculturel comme une gestion des cas difficiles dans les organisations. Vous vous imaginez le ravage? Alors, d'un côté on essaie d'éclairer, de décentrer, d'expliquer, et de l'autre, dans la logique marchande, vous avez des acteurs qui s'improvisent sans aucune vision, aucune assise, c'est extrêmement dangereux. C'est plus ça que je crains, et c'est plus ça dont je suis témoin. Je mets les gestionnaires en garde dans leur choix de consultant. C'est difficile de vous donner la mesure exacte, ça dépend de ce qu'on regarde. Chez les chercheurs, moi je suis peut-être moins impliqué que vous ne l'êtes parce que je suis plus près de la retraite. Mais il y a des militants encore, il y a effectivement des gens qui sont dans l'interculturel de convivialité plutôt que l'interculturel de conflictualité ou des gens qui militent pour la défense de quelque chose relié à leur histoire ou leur trajectoire. L'interculturel n'est pas une solution à quelque situation que ce soit. Il est un fait.

TO : Je crois qu'il y a aussi, chez les personnes qui vont découvrir ces dimensions interculturelles, le risque d'en rester à l'enthousiasme interculturel : « ah ouais c'est magnifique les différentes cultures », sans aller plus loin. Et ça, déjà pour un professionnel, par exemple un enseignant, et bien ça ne suffit pas parce qu'on va tomber dans la culturalisation. Pour un chercheur c'est aussi totalement insuffisant, mais c'est difficile de dépasser cet interculturel de l'enthousiasme.

Pourquoi est-ce si difficile?

TO : Parce qu'il faut travailler et il faut aussi amener la question des conflits, observer les zones de frottements. Pourquoi ça coince? Ce n'est pas un discours agréable.

JP : Et parce que les gens ne le vivent pas. Ce que j'observe c'est que les dirigeants pensent la diversité mais ne la vivent pas. Parce qu'ils sont encore en équipes homogènes d'hommes blancs. Par contre, les gens de première ligne vivent la diversité, mais ils n'ont pas le temps de la penser, ils sont dans l'urgence de répondre. Et sur la ligne de front, quand vous êtes en présence de la diversité, ce n'est pas toujours confortable. Il y a vraiment des inconforts. J'écoutais des réactions ici même dans ce congrès en présence de la diversité, par exemple face à des présentateurs dont la culture de provenance valorise une communication formelle et un contexte très élaboré. Leur style de présentation est perçu comme plus lourd, et les gens dans la salle réagissent. Mais on est dans l'interculturalité, celle qui est difficile à accepter parce que nous avons le sentiment de perdre notre temps. C'est difficile par rapport à ce qui fait du sens pour nous, ce qui fait du sens à l'intérieur de nos objectifs culturels, dans ce cas-ci : rentabiliser le temps. Alors c'est dur à vivre, ce n'est pas facile. Et ce qui est le plus difficile à comprendre, c'est qu'il n'y a pas de gens mal intentionnés, mais il y a des situations difficiles en raison de ces collisions, qui sont aussi de belles opportunités.

TO : Il y a encore une autre dimension à cette discussion. C'est le risque d'instrumentalisation de l'interculturel. Et ça, en tant que chercheur il faut y être très attentif parce qu'on reste dans l'enthousiasme interculturel et on sert ainsi de caution au système. Je vois ça dans le monde de l'école : « maintenant c'est bon, tous les enseignants ont une formation dans l'interculturel ». Comme ça on n'a pas besoin d'aller regarder les systèmes. Je pense qu'il est extrêmement important de rester critique là-dessus.

JP : Je vais dans le même sens. Les structures des organisations, les mécanismes de gestion, les politiques, les règles sont nés dans un contexte culturel particulier. Beaucoup de nos organisations sont monoculturelles, en tout cas ici au Québec. La formation peut créer l'illusion que toutes les sources de discrimination indirecte et directe sont éliminées. On peut se contenter d'un interculturel d'ajustement, qui maquille les vrais enjeux, au lieu de s'orienter dans un interculturel d'engendrement, ce dont parle Jacques Demorgon. Cet interculturel est beaucoup plus exigeant en termes de révision du pouvoir et des relations. De plus, connaître ce n'est pas nécessairement reconnaître. Il nous arrive d'être kidnappé par les émotions dans la relation et ne plus vouloir tenter de comprendre.

Une des prescriptions des approches interculturelles est « connais-toi toi-même avant d'aller connaître l'autre ». Est-ce qu'il ne faudrait pas alors que chacun de nous fasse un travail de ce type-là, d'ordre psychologique?

JP : Il n'y a pas d'interculturel s'il n'y a pas conscience du culturel. Pourquoi accorderais-je de l'importance à l'autre dans sa dimension culturelle si je ne suis pas conscient de cette même dimension chez moi? Ce n'est pas une question à propos des autres, c'est une question nous incluant puisque nous sommes porteurs de cultures. Il y a souvent un grand intérêt à connaître l'autre culture, mais encore faut-il se connaître : parce que l'autre réagit à qui nous sommes et nous réagissons à qui il est. On ne rencontre pas une culture, on rencontre une personne qui met en scène des éléments de sa culture, et qui met en scène beaucoup d'autres choses. Alors si vous voulez connaître une culture, je vais vous donner un livre, mais si vous voulez rencontrer une personne, là il faut que vous soyez conscient de l'impact que vous avez sur l'autre personne aussi.

Avancées et limites théoriques

Les approches relationnelles, dynamiques, de la culture et de l'identité semblent être acquises – en théorie pour le moins – dans les différentes disciplines qui s'interrogent sur les relations interculturelles. D'un autre côté, on constate que, malgré tout, dans de nombreuses recherches, notamment des recherches qui se réclament d'une approche interculturelle, l'idée selon laquelle les cultures existent concrètement, objectivement, comme des réalités concrètes, perdure. On observe aussi une incapacité à penser la diversité comme une relation, ce que vous venez de bien mettre en évidence. Et donc la différence culturelle apparaît comme une qualité propre à l'autre...

JP : Oui, c'est bizarre, c'est comme si d'un côté, il y a des gens qui ont une langue, une culture, une couleur, et de l'autre côté, moi je n'ai pas de langue, pas de culture, pas de couleur. C'est vraiment ça.

TO : Je trouve cela vraiment bizarre aussi. C'est l'autre qui est différent. Alors que justement c'est relationnel.

À votre avis, comment expliquer cela? Avez-vous des éléments pour comprendre pourquoi ces écoles perdurent malgré les avancées théoriques? Quelles propositions peut-on faire pour dépasser ces contradictions?

JP : Pour moi ce ne sont pas des écoles, ce sont des comportements de l'être humain qui découlent de son égocentrisme, qui peuvent découler d'un manque de conscience de lui-même parce qu'il vit avec lui-même 24 heures par jour. Il ne se voit pas dans le miroir mais c'est ce contact-là qui va lui permettre aussi de découvrir qu'il est culturel. Quand les gens voyagent, ils le réalisent. La première fois que j'ai réalisé que j'étais blanc, c'est quand j'étais dans un autobus de Noirs en Afrique du Sud, qui riaient des Blancs. C'est une étape par laquelle l'être humain qui veut développer une sensibilité, une compétence interculturelle doit passer.

TO : Je pense effectivement que quand on est chercheur et que l'on traite d'interculturalité ou de la communication interculturelle, il ne faut pas oublier que ce qu'on décrit nous concerne aussi. Et donc, on doit aussi se remettre en question. Et c'est vrai que c'est assez drôle des fois de voir que malgré tout ce qu'on sait en théorie, eh bien en tant que personne en situation, on reproduit les mêmes biais, le même égo-ethnocentrisme.

JP : On est dans la même mouvance, en même temps que je vous dis qu'on ne rencontre pas une culture, on rencontre une personne, il ne faut pas oublier que les cultures conjuguent à la fois passé, présent et avenir. Les cultures ont des genèses, mais il y a des cultures en genèse aussi. Et dans le phénomène qu'on étudie, on doit tenir compte de ça. Moi je trouve que ça va être de plus en plus compliqué d'étudier les gens aux multiples identités, les brassages, les diverses influences. Comment va-t-on isoler tout ça? Les cultures ne sont plus figées. La science a automatiquement une approche disjonctive. Elle sépare, elle découpe, alors que moi je pense que la seule façon de pouvoir comprendre ce qui se passe actuellement, c'est une approche conjonctive, où on relie, on met ensemble. Et comme notre tête est trop petite, il faut se mettre ensemble avec d'autres pour mettre ça ensemble.

On observe une critique généralisée des approches culturalisantes, essentialisantes, au bénéfice d'une approche plus constructiviste, interactionnelle. À votre avis, ces approches-là ont-elles aussi des limites qu'on pourrait éventuellement relever?

TO : J'étais partie avec enthousiasme dans des approches plutôt objectivistes que j'ai remises en question ensuite, puis dans des approches plutôt subjectivistes qui ne m'ont finalement pas totalement convaincue non plus. On ne peut pas non plus dire que tout est affaire de perspective, de création dans un certain contexte, que ce n'est que la perspective de l'individu qui prévaut et que finalement cette dimension culturelle serait toujours liée à un instant, à un individu particulier, n'aurait d'existence que par la perception des individus. Parce que ça revient finalement à rejeter l'idée de quelque chose comme la culture. Elle est un ensemble de significations co-construites, d'accord, mais la culture a une réalité, au sens où elle existe aussi en-dehors de la pensée des individus, par exemple parce qu'on a créé des lois, des médias, des systèmes éducatifs, qui forment le contexte dans lequel vivent ces individus. Pour moi la limite majeure serait l'excès, une forme de constructivisme total dans lequel finalement on perd notre objet.

JP : Et on se berce d'illusions si on pense que la personne se construit toute seule, qu'elle est indépendante des influences qui la traversent. Effectivement la limite c'est de vraiment demeurer naïf par rapport à tous les champs de forces historiques et économiques qui traversent l'individu. J'ai trouvé intéressant le constructivisme. L'individu ne se construit pas dans le vide. Ce que j'aime du constructivisme, c'est l'idée d'essayer de co-construire avec l'autre des pratiques adaptatives en situation. Mais ces pratiques adaptatives contextualisées vont être aussi colorées d'éléments des cultures en présence. J'aime cette perspective-là. Moi je suis toujours dans le « et-et » plutôt que le « ou-ou ». Ce n'est pas facile de toujours trouver des ponts, mais je pense qu'on ne s'en sort pas sans y arriver.

ARTICLE HORS THÈME

La culture en tant que facteur du développement cognitif

Jean Retschitzki¹

Résumé

Cet article discute du rôle de la culture en tant que facteur du développement cognitif, à partir d'un certain nombre de travaux en psychologie interculturelle du développement cognitif. L'évolution des recherches dans ce domaine, tant sur le plan méthodologique que dans la manière d'aborder cette problématique à la fin du vingtième siècle, est présentée et commentée.

Après un tour d'horizon des principaux travaux empiriques ayant cherché à déterminer dans quelle mesure le développement cognitif est universel ou relatif aux groupes culturels, nous exposons les évolutions récentes dans le domaine de la psychologie interculturelle du développement cognitif, sous l'influence notamment du courant socioculturel issu principalement des travaux de Vygotsky. Nous présentons les principales caractéristiques des travaux qui se réclament de la psychologie culturelle et nous en évaluons la portée.

Rattachement de l'auteur

¹Département de Psychologie, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

Correspondance

jean.retschitzki@unifr.ch

Mots clés

développement cognitif; psychologie culturelle; rôle de la culture; comparaison; développement; facteur du développement; universalité

Pour citer cet article :

Retschitzki, J. (2011). La culture en tant que facteur du développement cognitif. *Alterstice*, 1(1), 81-94.

Introduction

Tout être humain commence sa vie en relation étroite avec son milieu social, dont il est totalement dépendant; son développement tant affectif que social ou cognitif est évidemment influencé par ce lien initial très fort, notamment au cours des phases initiales.

En plus des contraintes biologiques et des caractéristiques du milieu physique, la culture qui caractérise ce milieu social avec ses différentes facettes (connaissances, croyances, morale, droit, coutumes, valeurs, etc.) joue un rôle dans la manière dont l'individu se développe. Par exemple, cette influence peut se manifester en autorisant ou en favorisant certaines potentialités, tout en cherchant au contraire à éviter, prévenir, voire interdire la pratique d'autres conduites.

On peut raisonnablement faire l'hypothèse que le développement cognitif est particulièrement sensible aux effets des modes de vie, des circonstances particulières du milieu physique comme du milieu social.

Comme le souligne Troadec dans l'introduction à son ouvrage consacré à la psychologie culturelle, « il est rare que la culture, bien qu'essentielle, soit au centre de la démarche » dans les travaux de recherche sur le développement de la cognition (Troadec, 2007, p. 9).

Le projet même de la psychologie interculturelle, au moins dans ses aspects comparatifs, sous-entend que la culture et les aspects sociaux jouent un rôle significatif dans les comportements. Les recherches visent donc souvent à pondérer l'importance relative des différents facteurs et à décrire les processus sous-jacents.

Dans leur ouvrage d'introduction à la psychologie interculturelle, Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999, p. 26) ont présenté un « cadre conceptuel pour la psychologie interculturelle » qui met en évidence différents aspects contextuels et processus susceptibles d'avoir une influence culturelle sur le développement individuel : contexte socio-politique, adaptation culturelle, transmission culturelle, acculturation.

Plus récemment Dasen (2003; 2004) a proposé une intégration de ce cadre conceptuel en combinant cette vision avec la niche développementale de Super et Harkness (1986) et la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979). Cette nouvelle présentation insiste sur les interactions multiples et les rétroactions.

L'objectif principal de cet article est de discuter du rôle de la culture en tant que facteur du développement cognitif, à partir d'un certain nombre de travaux en psychologie interculturelle du développement cognitif. Il s'agit également de montrer l'évolution des recherches tant sur le plan méthodologique que dans la manière d'aborder cette problématique au cours du dernier tiers du vingtième siècle.

Après une présentation des principaux travaux empiriques ayant cherché à déterminer dans quelle mesure le développement cognitif est universel ou relatif aux groupes culturels, nous analyserons les évolutions récentes dans le domaine de la psychologie interculturelle du développement cognitif, sous l'influence du courant socioculturel issu des travaux de Vygotsky. Nous chercherons en particulier à mettre en évidence les principales caractéristiques des travaux qui se réclament de la psychologie culturelle, et à en évaluer la portée.

Diverses orientations en psychologie interculturelle

Les auteurs sont loin d'être unanimes quant à leurs présupposés théoriques. C'est ainsi qu'on recense classiquement trois orientations principales vis-à-vis de la problématique interculturelle : absolutiste, universaliste, et relativiste.

Pour les tenants de l'orientation *absolutiste*, les phénomènes psychologiques sont considérés comme étant les mêmes dans toutes les cultures, si bien que les comparaisons ne sont pas considérées comme posant des problèmes essentiels.

Les partisans de l'orientation *universaliste* considèrent que les processus psychologiques fondamentaux ont probablement des caractéristiques communes à la vie humaine en tout lieu, mais que leurs manifestations sont probablement influencées par la culture. Les recherches comparatives peuvent donc être entreprises, mais après une étude minutieuse des conditions de vie de chaque groupe culturel et en prenant soin d'adapter les instruments utilisés aux caractéristiques du (ou des) groupe(s) étudié(s), ce qui n'est pas toujours simple.

Enfin les auteurs qui adoptent une orientation *relativiste* pensent que l'explication des variations psychologiques entre les peuples du monde doit être cherchée en termes de variation culturelle avec peu de recours à d'autres facteurs. Dans une telle perspective, les études comparatives sont évitées, parce qu'elles sont considérées si problématiques et si ethnocentriques que toute comparaison valable est rendue impossible. Bril et Lehalle (1988, p. 92-93) résument cette position de la manière suivante :

Le point commun des auteurs qui se situent dans cette perspective est de considérer que toute activité intellectuelle est « contextualisée » et donc les réponses des sujets dans les tâches cognitives doivent s'analyser selon les attitudes et les représentations spécifiques à leur culture [...] Les recherches interculturelles sur la cognition devraient partir de l'analyse des pratiques culturelles régionales (activités professionnelles, jeux traditionnels, etc.).

Le lecteur souhaitant approfondir sa connaissance des trois approches et de leurs implications pour la recherche interculturelle peut se référer à la discussion présentée dans l'ouvrage de Berry, Poortinga, Segall et Dasen (2002, p. 324-328).

Cole, l'un des avocats de l'approche relativiste, a schématisé et comparé quatre grandes conceptions théoriques en psychologie du développement et il met en évidence le poids relatif des facteurs du développement dans ces systèmes théoriques. Le point commun entre les trois premières visions est que le développement est vu comme résultant d'une interaction entre deux forces juxtaposées (biologie, milieu); les différences entre ces conceptions proviennent du poids relatif des contraintes biologiques ou de l'expérience et des actions de l'enfant sur le milieu.

Une première approche théorique, appelée « biologique-maturationnelle », dont Gesell serait l'auteur le plus typique selon Cole, met l'accent avant tout sur les facteurs biologiques et la maturation du système nerveux; le rôle de l'environnement y est réduit à sa plus simple expression. À l'inverse, la deuxième conception, que Cole attribue à Skinner, étiquetée « apprentissage-milieu », met l'accent sur l'influence dominante du milieu dans le développement, les aspects biologiques ne jouant qu'un rôle mineur. La troisième conception, la position « interactionniste » de Piaget, est intermédiaire dans le sens où les influences des aspects biologiques et du milieu sont de poids comparable, l'important étant, selon Piaget, le fait que l'organisme se développe en cherchant activement à s'adapter à son milieu.

La spécificité de la quatrième conception théorique, l'approche « culturelle », dont se réclame Cole, réside dans l'inclusion de la culture comme constituant inséparable du développement.

Selon cette perspective « contexte culturel », les deux facteurs appelés biologie et environnement – ou l'individu et la société – dans les approches décrites auparavant n'interagissent pas directement. Leur interaction est médiatisée à travers un troisième facteur, la culture (Cole, 1992, p. 735 - notre traduction)¹.

Les principes de base de la psychologie culturelle-historique de Cole sont développés dans plusieurs publications (Cole, 1992; 1995; 1996). En ce qui concerne le développement historique, Cole insiste sur le fait qu'en plus de l'utilisation et de la fabrication d'outils, les êtres humains organisent la redécouverte des outils déjà créés dans chaque génération successive. La culture peut donc être comprise comme la totalité des artefacts accumulés par le groupe social au cours de son expérience historique. Sur le plan des activités pratiques du chercheur, Cole est d'avis que l'analyse des fonctions psychologiques doit être fondée sur les activités quotidiennes. Dans la mesure où les premiers travaux de cet auteur peuvent être considérés comme appartenant à la psychologie interculturelle comparative « classique », il peut être intéressant de considérer les motivations qui l'ont conduit à passer de cette

¹ According to this cultural context view, the two factors labeled biology and the environment or the individual and the society in the previously described approaches do not interact directly. Rather, their interaction is mediated through a third factor, culture.

première orientation à sa conception actuelle; un article publié dans la *Revue Suisse de Psychologie* explicite les motivations de cette évolution (Cole, 1995).

Ces présentations très contrastées ne reflètent évidemment que de manière approximative la réalité des travaux empiriques. Nombre d'entre eux pourraient être classés dans des catégories intermédiaires. Dans ceux auxquels nous avons collaboré ou que nous avons menés dans le domaine interculturel, la perspective a été clairement universaliste, influencée par la pensée piagétienne. Mais cette orientation initiale a été tempérée par le fait que l'anticipation des critiques relativistes a amené nombre de chercheurs à prendre des précautions dans l'adaptation des instruments, voire à adopter une approche « émique » (souci de se représenter les choses du point de vue des populations concernées) plutôt qu'une approche « étique », dans laquelle on peut voir l'influence directe ou indirecte de l'approche relativiste.

Appliquée aux recherches interculturelles, l'approche émique consiste alors à partir de l'observation des comportements et représentations locales en s'interdisant a priori (mais pas nécessairement a posteriori) l'application dans telle ou telle culture des grilles d'observation ou des situations expérimentales utilisées dans d'autres. De son côté, l'approche étique cherche à élaborer des concepts généraux qui transcendent les réalisations culturelles particulières. Par exemple, en ce qui concerne les opérations intellectuelles, les études émiques s'appuieront en premier lieu sur les pratiques intellectuelles en vigueur dans la culture considérée [...]. (Bril et Lehalle, 1988, p. 14-15)

Recherches sur l'universalité du développement cognitif

Pour illustrer notre propos, il n'est pas superflu de considérer quelques résultats de recherches portant sur les différentes périodes du développement intellectuel envisagé en référence aux périodes du développement décrites par Piaget.

Période sensori-motrice (I)

Le développement de l'intelligence sensori-motrice a donné lieu à relativement peu de travaux empiriques, sans doute en raison des difficultés pratiques d'une telle entreprise. Notre étude en Côte d'Ivoire (Dasen, Inhelder, Lavallée et Retschitzki, 1978) a permis de mettre en évidence la présence de conduites qualitativement identiques à celles observées par Piaget sur ses propres enfants et codifiées ensuite dans l'échelle de développement de Casati et Lézine. De même en ce qui concerne le rythme de développement, le résultat le plus frappant a été la similitude entre les résultats des bébés baoulés avec les normes françaises. Les seules différences ont consisté dans la précocité des petits baoulés pour certains éléments qu'on pouvait considérer comme proches des conduites que ces bébés pouvaient observer ou pratiquer eux-mêmes dans leur environnement (moins pauvre en objets que ce que certaines descriptions pouvaient laisser supposer).

Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer ces données on peut mentionner la précocité relative du développement moteur, la possibilité de manipuler très tôt nombre d'objets présents dans le milieu, la stimulation (sensorielle et relationnelle) des bébés du fait de leurs conditions de vie particulières et la relation très étroite entre la mère et le bébé durant la première année de la vie. Ce qui a amené Langley-Danysz (1979) à évoquer a contrario un « handicap du berceau » pour décrire les conditions de vie d'un bébé élevé à l'occidentale.

Opérations concrètes (II)

C'est la période pour laquelle les études sont les plus nombreuses. Il n'est pas question ici d'en faire une recension exhaustive. Tout au plus pourrions-nous évoquer les grandes tendances des études comparatives.

Là encore l'impression dominante est la similitude qualitative des résultats : on retrouve généralement les mêmes conduites, les mêmes stades et dans le même ordre. Les différences observées portent sur les aspects quantitatifs; en particulier la chronologie peut être modifiée par les influences éducatives ou culturelles qui s'exercent sur les individus.

La conservation des quantités semble être un universel; toutefois Dasen a trouvé des courbes « asymptotiques » dans certains groupes, indiquant que seule une partie des sujets atteignent le stade ultime. Cette constatation l'a

conduit à faire l'hypothèse que cette épreuve mettait parfois en évidence une performance plutôt qu'une compétence; des expériences ultérieures utilisant des techniques d'apprentissage ont en effet permis de déclencher assez rapidement cette acquisition (Dasen, 1975).

Ces résultats ont été corroborés par des études montrant le rôle de l'acculturation. En comparant des groupes d'Aborigènes australiens dont la durée de contact avec la culture dominante anglophone variait, il a pu montrer que les résultats étaient toujours en faveur de l'échantillon ayant le plus de contact. Utilisant des épreuves de différents domaines cognitifs, il a même pu montrer que l'influence de l'acculturation est plus importante pour les concepts qui sont moins pertinents dans la culture, comme les conservations.

Un autre aspect des travaux de Dasen a consisté à étendre les idées du modèle éco-culturel de Berry (1976), conçu initialement pour étudier l'influence des facteurs culturels sur la dépendance-indépendance à l'égard du champ, au domaine du développement intellectuel. Dasen a fait l'hypothèse que les notions spatiales se développeraient plus rapidement dans les populations nomades que dans les groupes sédentaires et que les notions de conservation se développeraient plus vite dans les populations sédentaires que dans les groupes nomades. Dans les grandes lignes, les résultats ont été conformes à l'hypothèse pour le domaine spatial, mais un peu moins nets pour les conservations, seuls les sujets plus âgés (12 à 14 ans) présentant la configuration de résultats attendue.

La tendance indiquée par ces résultats est que le développement est d'autant plus précoce que le domaine concerné est fortement valorisé par le groupe culturel.

On peut interpréter ces résultats en référence aux influences volontaires, organisées, voire formelles exercées sur les enfants sous forme d'encouragements, d'enseignement ou même d'un ensemble de récompenses et de punitions, mais aussi aux influences involontaires, informelles provenant des situations ou notions vécues, utilisées, exercées dans les activités quotidiennes ou véhiculées par le langage (richesse du vocabulaire, p. ex.)².

Par exemple, un enfant africain élevé dans un milieu traditionnel, comme c'est le cas des enfants interrogés par Dasen, est très tôt confronté à des notions numériques à travers les échanges qui se déroulent sur les marchés, présents dans tout village ou tout quartier d'une ville, et où le bébé accompagne le plus souvent sa mère dès sa plus tendre enfance.

Opérations formelles (III)

La littérature est assez pauvre concernant la période des opérations formelles. À ce niveau, il est pratiquement impensable de simplement répliquer les études menées à Genève avec un matériel et des problèmes qui se justifiaient dans le contexte d'une société où la formation scientifique a une place éminente. Ces épreuves (induction expérimentale, combinatoire, etc.) font partie des contenus enseignés dans les écoles secondaires; elles se prêtent mal à des études comparatives dans d'autres cultures; elles sont difficiles à transposer, à adapter.

Du fait qu'on ne disposait que de peu de résultats probants quant à la présence d'opérations formelles dans des groupes ethniques non occidentaux, certains auteurs ont émis l'hypothèse que les opérations formelles pourraient avoir des pré-requis liés à un certain type de culture. Ainsi Scribner (1969) a défendu l'idée que l'alphabétisation pourrait être une condition nécessaire pour parvenir au stade des opérations formelles.

Jahoda (1980) a pris une position très différente en soulignant que de nombreux individus des sociétés traditionnelles peuvent fonctionner à un niveau formel, mais dans des secteurs qui leur sont familiers.

En allant plus loin, on peut remarquer que la forme particulière de raisonnement à l'œuvre dans ces épreuves, le raisonnement scientifique, n'est certainement pas ce qui est valorisé dans toutes les cultures. C'est également

² La littérature sur les savoirs quotidiens oppose les connaissances formelles acquises à travers des systèmes organisés par la société, principalement l'école, aux connaissances informelles acquises dans la vie quotidienne, en dehors des institutions.

l'opinion de Greenfield (1976), qui préconise de suivre l'exemple de Piaget lui-même : déterminer d'abord quel est le stade final, puis en étudier l'ontogenèse, mais ceci selon les valorisations particulières de chaque société.

Les recherches menées à Recife par Nunes, Schliemann et Carraher (1993) ont montré la capacité d'adultes faiblement scolarisés (charpentiers, agriculteurs et pêcheurs) à utiliser et même à transférer des raisonnements combinatoires et de proportionnalité utilisés dans leur pratique professionnelle quotidienne.

Il est intéressant de mentionner la contribution originale de Tapé (1994), chercheur ivoirien, qui a utilisé une technique originale pour étudier dans sa propre ethnie (bété) le raisonnement de sujets adultes non scolarisés en ayant recours à trois épreuves piagétienne (la flexibilité des tiges, le pendule, les permutations). Il indique que les adultes abordent les problèmes avec une vision globale, regroupent des propriétés en blocs d'information, et ordonnent les facteurs. Par exemple, dans l'expérience du pendule, ils considèrent que le facteur principal est l'élan, puisque sans lui il n'y aurait aucun mouvement. Ils tiennent aussi compte de l'expérience de la vie quotidienne : par exemple, dans la flexibilité des tiges, ils considèrent que l'expérience n'est pas valable telle qu'elle est présentée, mais qu'il faut mettre la flexibilité des matériaux à l'épreuve du temps, comme pour les tiges de bois utilisées pour la construction de pièges. Pour les permutations, les adultes illettrés rencontrent des difficultés à partir de 4-5 objets, car en l'absence d'écriture, ils ne gardent pas la trace des permutations déjà effectuées.

Tapé conclut qu'il y a deux styles de pensée qui se départagent à l'adolescence, et qui correspondent à deux modèles interprétatifs de la nature. Au style *expérimental et analytique* correspond la logique formelle, la question « comment? » et la détermination de la causalité; au style « *expérencé* », qui procède par représentation symbolique et figurale, correspond la logique pragmatique ou réalisatrice, la question « pourquoi? » et la recherche d'une finalité. Selon Tapé, ce second style, correspondant à la philosophie bantoue, est favorisé par l'éducation informelle, et il se marque dans la façon dont les adultes non scolarisés abordent et résolvent les tâches proposées.

L'une des réserves qu'il convient de signaler à propos des travaux de Tapé concerne la méthode d'investigation : l'auteur a interrogé ses sujets selon une méthode d'entretien de groupe ou « entrevue interactive », selon lui culturellement plus appropriée que les examens individuels, mais qui rend toute comparaison avec les données d'origine très délicate.

Au terme de ce bref survol de quelques travaux comparatifs, on peut conclure avec Dasen (1997, p. 152) que

certains aspects du développement cognitif semblent universels: les structures cognitives sensori-motrices et des opérations concrètes, au moins en ce qui concerne la compétence, et les mécanismes et les étapes de leur construction. Mais les rythmes de développement selon les domaines notionnels, l'actualisation de la compétence en performance, les contenus auxquels s'appliquent les structures, et les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre dépendent largement des valorisations culturelles.

Ces valorisations ne nécessitent aucune prise de conscience ou volonté délibérée, même si elles ne les excluent pas; elles trouvent tout naturellement leur traduction dans l'importance accordée à telle ou telle connaissance explicite ou implicite, à tel ou tel savoir-faire, dans la richesse du vocabulaire du ou des domaines valorisés, etc.

Évolutions récentes : l'impact de la psychologie culturelle

Au cours des dernières décennies, l'expression « psychologie culturelle » a connu un succès certain dans la littérature. À y regarder de plus près, on est toutefois amené à considérer qu'il n'y a pas d'unité de doctrine entre tous les auteurs qui se réclament de ce courant; la diversité est même très importante.

La psychologie culturelle a des origines lointaines, puisque certains auteurs comme Cole (1995) en voient les prémises dans les travaux de Wundt consacré à la « Völkerpsychologie » (Wundt, 1912). Plus récemment, cette perspective a été adoptée par plusieurs groupes qui partagent une vision relativiste et mettent l'accent sur des aspects plus subjectifs. Shweder affirme par exemple que « la psychologie culturelle est l'étude des mondes intentionnels » (Shweder, 1990, p. 3). La psychologie culturelle postule la cohérence d'une culture considérée comme un système.

Parmi les courants qu'on peut rattacher à la psychologie culturelle figure la théorie de l'action (Boesch, 1995). Pour ce dernier le développement de l'individu est à comprendre comme le résultat de transactions avec le milieu physique et surtout le milieu social. Nous sommes non seulement façonnés par notre environnement, mais nous contribuons à le former; à travers nos actions, nous pouvons modifier le cours des événements.

Deux auteurs ont eu à notre avis une influence déterminante dans l'émergence de la psychologie culturelle : Vygotsky et Bruner. L'influence de Vygotsky est particulièrement manifeste dans les travaux de Cole et du courant socio-culturel. Dans cette approche, l'accent est mis davantage sur le langage et les aspects sociaux comme facteurs du développement; c'est la culture qui fournit les outils (matériels ou symboliques) permettant le développement.

Mais l'influence de Bruner a sans doute été déterminante dans le développement de la psychologie culturelle, notamment aux États-Unis. Après avoir été l'un des acteurs de la révolution cognitive (Bruner, Goodnow et Austin, 1956), Bruner a inspiré nombre de chercheurs importants dans le domaine (Cole et Greenfield, notamment). Il a développé ses conceptions dans des ouvrages plus récents (Bruner, 1990; 1991; 1996). Ce que Bruner reproche surtout au courant cognitiviste est d'avoir mis de côté la « construction de la signification » au profit du « traitement de l'information ». Il propose au contraire de prendre en compte la « psychologie populaire », façonnée par la culture, « grâce à laquelle les gens organisent la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, des autres, et du monde dans lequel ils vivent ». Selon lui, la psychologie populaire « n'est pas tant un ensemble de propositions logiques qu'une pratique du récit et du conte. Elle puise pour cela dans une inépuisable réserve de culture narrative: histoires, mythes, genres littéraires. » (Bruner, 1991, p. 146). Bruner ajoute que l'apprentissage et la pensée sont toujours situés dans un milieu culturel et toujours dépendants de l'utilisation des ressources culturelles (Bruner, 1996).

On retrouve dans ces citations certaines des idées qui ont permis l'émergence de nouvelles approches en psychologie interculturelle. Bien que sa base empirique soit relativement limitée, notamment en raison de la brièveté de la carrière de l'auteur en psychologie, la théorie de Vygotsky a eu une forte influence sur les chercheurs, tout comme les idées de Bruner. L'étude des « savoirs quotidiens » (*everyday cognition*) en est le prolongement, tout comme les conceptions de la « cognition située » (Brown, Collins et Duguid, 1989), de la « cognition partagée socialement » (Resnick, Levine et Teasley, 1991) et de la « cognition distribuée » (Salomon, 1993).

Savoirs quotidiens

Les travaux sur les savoirs quotidiens ont été l'occasion d'une collaboration souvent fructueuse entre psychologues et ethnologues ou anthropologues (Greenfield et Lave, 1978; Wassmann et Dasen, 1994a et 1994b). Pour optimiser la validité culturelle des recherches, les chercheurs ont tenté de mieux tenir compte des véritables savoirs des gens ordinaires (*just plain folks*) plutôt que de leurs performances à des épreuves psychologiques. Cette approche les a conduit à sortir du laboratoire pour s'impliquer dans des situations ordinaires et observer les pratiques des gens. Les conduites cognitives sont alors étudiées dans une situation naturelle, avec une combinaison de méthodes expérimentales et d'observation. De nombreuses études ont été menées à propos de domaines tels que le dénombrement (Wassmann et Dasen, 1994b), l'arithmétique (Nunes, Schliemann et Carraher, 1993; Lave, 1988), la classification (Wassmann et Dasen, 1994a), le tissage (Tanon, 1994; Greenfield, 2004).

Dans ce dernier ouvrage, richement illustré, Greenfield tire parti d'observations effectuées durant plus de trois décennies dans un village du Chiapas au Mexique. Elle montre non seulement les processus à l'œuvre dans la transmission des techniques artisanales, mais également leur évolution au cours de la période récente, ce qui lui permet aussi de mesurer l'impact de la mondialisation. Ces observations lui permettent en outre de décrire les relations mère-fille d'une manière plus personnelle.

Notons qu'on peut trouver une bonne introduction en français à la thématique des savoirs quotidiens dans les chapitres de Dasen et Bossel-Lagos (1989) et de Dasen (2004).

Cognition située

En rupture avec le présupposé selon lequel la connaissance conceptuelle peut être abstraite des situations dans lesquelles elle est apprise et utilisée, présupposé sous-jacent à de nombreuses pratiques d'enseignement, Brown, Collins et leurs collègues ont proposé l'apprentissage cognitif (*cognitive apprenticeship*), une nouvelle manière de concevoir l'enseignement qui fait honneur à la nature située de la connaissance. Ces méthodes s'efforcent d'enculturer³ les élèves dans des pratiques authentiques à travers une activité et une interaction sociale d'une manière similaire à celles qui prévalent dans l'apprentissage des savoir-faire artisanaux (Brown, Collins et Duguid, 1989; Collins, Brown et Newman, 1989). Ce qui fait l'originalité de ces propositions est qu'on s'inspire des méthodes de transmission qui ont prévalu bien avant que les écoles ne voient le jour, pour transformer les pratiques d'enseignement dans les écoles d'aujourd'hui, y compris en tirant parti des possibilités offertes par les nouvelles technologies. C'est d'autant plus à souligner que des auteurs comme Collins et Brown ont fortement contribué dans les années 1960-1970 au développement de modèles informatiques, dont certains ont connu un succès notable dans des domaines tels que la mémoire (Collins et Quillian, 1969; Collins et Loftus, 1975) ou les opérations arithmétiques (Brown et Burton, 1978). Les domaines d'application de ces nouvelles méthodes d'enseignement vont de la résolution de problèmes en mathématiques à la rédaction de textes, en passant par l'enseignement réciproque de la lecture.

D'une manière similaire, Rogoff (1990) décrit de nombreuses situations quotidiennes (aux États-Unis et au Guatemala principalement, mais aussi en Asie, en Afrique, etc.) où intervient la participation guidée à des activités sociales avec des compagnons qui soutiennent et étendent la compréhension des savoir-faire par l'utilisation des outils de la culture. Elle montre l'universalité de la participation guidée tout en soulignant des différences culturelles relatives aux buts du développement (ce qui doit être appris) et aux moyens (possibilité d'observer et de participer aux activités). Dans un livre récent, Rogoff insiste sur la nature culturelle du développement, se basant à nouveau sur des observations effectuées dans de nombreuses cultures, aussi bien en Océanie qu'en Afrique, en Amérique latine qu'aux États-Unis (Rogoff, 2003).

La position des auteurs se situant dans le courant de la cognition située ne pouvait pas laisser indifférents les tenants d'une approche cognitiviste plus traditionnelle : c'est ainsi qu'Anderson et ses collègues ont souligné en quoi ils ne pouvaient se rallier à cette vision (Anderson, Reder et Simon, 1996). Ils citent quatre points qui leur semblent poser problème.

En premier lieu, à propos de la nature située de la connaissance, s'ils acceptent que certaines connaissances acquises dans des situations quotidiennes ne puissent pas être généralisées dans un contexte scolaire, ils affirment que cela ne suffit pas à démontrer que les connaissances scolaires ne peuvent pas être utilisées hors de l'école. Deuxièmement, les auteurs contestent que le transfert ne soit pas possible entre tâches. Ils affirment au contraire que de nombreuses données attestent que toutes les situations possibles existent : transfert important, peu de transfert, pas de transfert ou même transfert négatif.

Le troisième point sur lequel Anderson et ses collègues formulent une objection concerne l'affirmation du peu d'utilité de l'entraînement abstrait : selon eux l'enseignement abstrait peut être très puissant s'il est accompagné d'exemples concrets.

La quatrième objection d'Anderson, Reder et Simon réside dans le fait qu'ils ne pensent pas qu'il soit judicieux d'enseigner exclusivement dans des situations sociales complexes, mais qu'il convient de recourir aussi à des périodes d'entraînement individuel.

³ Troadec propose la définition suivante pour le terme d'enculturation : « Processus d'acquisition d'une culture ». Les auteurs anglophones distinguent une enculturation formelle (*socialization*), telle que celle du milieu scolaire, et une enculturation informelle (*enculturation*), telle que celle qui résulte de ce que l'on apprend au hasard dans la rue. (Troadec, 2007, p. 75)

Un certain rapprochement des points de vue a été publié par la suite dans un article signé des mêmes auteurs conjointement avec Greeno (Anderson, Greeno, Reder, et Simon, 2000). Ils parviennent à des conclusions plus nuancées et s'accordent pour juger que de nouvelles recherches sont nécessaires pour améliorer les pratiques scolaires.

Publications récentes

Le courant de la psychologie culturelle est toujours très actif, comme l'attestent les nombreux livres publiés récemment par des spécialistes de la psychologie sociale. C'est ainsi que Ratner a publié au cours des dernières années deux ouvrages traitant de la psychologie culturelle (Ratner, 2002 et 2006). Il se réfère explicitement à Vygotsky, Luria et Leontiev et souligne combien les processus sociaux sont à l'origine de la vie psychique, contribuent à la modeler et s'y reflètent. L'analyse culturelle lui semble nécessaire pour arriver à une véritable compréhension des réalités psychologiques, et elle peut fournir des repères pour améliorer la vie des êtres humains. Dans son ouvrage le plus récent, Ratner (2006) tente de démontrer l'impact de la culture dans la stimulation et la structuration de domaines aussi variés que les émotions, la personnalité, la perception, la mémoire, mais aussi la sexualité et la maladie mentale. Ratner développe également une théorie de psychologie macroculturelle qui met l'accent sur la dimension politique.

Il est intéressant de citer également les travaux de Nisbett, un auteur très productif au cours des dernières années. On mentionnera tout particulièrement la revue de littérature publiée dans la troisième édition du *Handbook of experimental psychology* (Nisbett et Norenzayan, 2002), et un livre consacré aux différences entre les manières de penser asiatique et occidentale (Nisbett, 2003). En conclusion de leur chapitre, Nisbett et Norenzayan soulignent que la pensée humaine se développe dans un contexte culturel et que les processus culturels affectent le fonctionnement cognitif. Ils montrent aussi la complémentarité de la psychologie et de l'anthropologie et remettent en question l'indépendance supposée des processus culturels et cognitifs. Ils expriment enfin l'espoir que l'examen interculturel de la cognition aidera à découvrir de véritables invariants cognitifs entre les cultures.

Parmi les contenus cognitifs probablement universels, ces auteurs mentionnent le fait que les bébés naissent en étant préparés à développer des modèles particuliers du monde, incluant des théories de la mécanique et une théorie de l'esprit. Ces contenus contraignent la diversité de la pensée humaine et des cultures possibles. En revanche ils pensent que les processus cognitifs sont moins universels que ce que les auteurs ont affirmé par le passé. De plus les pratiques culturelles et les processus cognitifs se constituent conjointement. Des pratiques culturelles favorisent et soutiennent certains types de processus cognitifs, qui ensuite perpétuent les pratiques culturelles.

Dans son ouvrage de 2003, Nisbett compare plus directement les manières de penser qui caractérisent les peuples du Sud-Est asiatique et celles des Occidentaux. Il souligne qu'il peut y avoir des différences culturelles dans l'accessibilité cognitive aux processus de pensée. Ainsi les Asiatiques ont plus tendance que les Occidentaux à organiser le monde en termes de similarités et de relations, à expliquer les événements en fonction de la situation et à se baser sur des raisonnements reposant sur des connaissances. Les Occidentaux pour leur part ont plus tendance à organiser le monde en termes de catégories basées sur des règles, à expliquer les événements en termes de dispositions, et à se baser sur des raisonnements formels, décontextualisés.

Convergences

Les recherches comparatives qui ont marqué la première phase de la psychologie interculturelle ont diminué en importance au profit d'autres approches tenant largement compte de certaines critiques ou cherchant à prévenir les difficultés méthodologiques inhérentes aux études comparatives classiques. On peut y voir l'influence, directe ou indirecte, du courant relativiste. Le succès croissant à partir des années 1980 des idées inspirées de la théorie de Vygotsky a influencé d'une manière ou d'une autre les recherches sur le développement interculturel.

Nombre de chercheurs, après avoir pratiqué des études comparatives, ont évolué soit vers leur abandon pur et simple (Cole, 1995), soit vers des collaborations avec des scientifiques d'autres disciplines (Dasen, 1997), soit encore vers des études intra-culturelles. L'étude des savoirs quotidiens déjà mentionnée plus haut est un autre

exemple de cette influence. C'est dans un esprit similaire que Dasen a ressenti le besoin de travailler en collaboration avec l'anthropologue Jürg Wassmann. La conjonction des préoccupations de chacune des disciplines a permis à ces chercheurs de définir une méthodologie originale qu'ils ont appliquée en Papouasie-Nouvelle-Guinée chez les Yupnos pour l'étude des classifications et à propos des concepts numériques (Wassmann et Dasen, 1994a et 1994b). Ces mêmes chercheurs ont ensuite étudié à Bali l'influence des systèmes d'orientation spatiale géocentrés sur la représentation de l'espace (Wassmann et Dasen, 1996). Dasen a poursuivi des recherches dans la même perspective en collaboration avec des chercheurs indiens (Mishra, Dasen et Niraula, 2003; Dasen, Mishra, Niraula et Wassmann, 2006; Dasen et Mishra, 2010).

Nos propres recherches sur le jeu d'awélé s'apparentent aux études sur les savoirs quotidiens. L'étude de ce jeu nous a paru d'autant plus intéressante que la littérature sur les jeux de plateau (*board games*) comporte de nombreuses études sur les jeux pratiqués en Occident (échecs surtout, mais aussi Othello, jeu de dames, Backgammon, etc.), mais que des lacunes béantes subsistent à propos des jeux provenant d'autres cultures, comme l'observaient déjà Hopkins et Wober en 1973. Les jeux offrent pourtant des situations particulièrement favorables pour entreprendre des études dans différentes cultures. Parmi les avantages qu'on peut mentionner figure le fait qu'il s'agit de situations précises, bien définies et auxquelles les sujets se prêtent volontiers. En outre, c'est un des domaines dans lesquels on peut s'attendre à trouver des experts dans la culture où le jeu étudié est pratiqué, sans qu'ils aient acquis cette expertise à travers des études scolaires ou des influences culturelles extérieures à leur propre groupe (Gobet, de Voogt et Retschitzki, 2004).

L'awélé appartient à la catégorie des jeux de semailles ou mancalas, dont plus d'une centaine de variantes ont été répertoriées, principalement en Afrique, mais également en Inde et dans les Caraïbes. C'est un jeu de stratégie dans la mesure où le hasard n'intervient pas : seuls les calculs des joueurs leur permettent de choisir le meilleur coup. Lors de plusieurs séjours en Côte d'Ivoire, nous avons donc étudié différents aspects de la pratique de ce jeu chez des enfants et des adultes (Retschitzki, 1990).

Ces recherches ont eu recours, comme celles de Dasen et Wassmann, à un ensemble de méthodes : simple observation des conduites, entretiens avec les joueurs, analyse détaillée des coups dans un grand nombre de parties enregistrées en vidéo, épreuves psychologiques ad hoc pour mesurer diverses compétences propres au jeu, etc. Elles ont permis de mettre en évidence plusieurs aspects concernant le rôle des facteurs susceptibles d'expliquer la supériorité des bons joueurs, la manière dont les enfants maîtrisent progressivement les finesses des stratégies propres à ce jeu, les processus à l'œuvre lors de la pratique de ce jeu, ainsi que certaines caractéristiques des stratégies des joueurs adultes.

L'analyse du dernier aspect s'est révélée plus délicate, faute d'une connaissance suffisante de certaines finesses du jeu de la part des chercheurs à l'époque de l'étude. Les analyses détaillées des parties, les entretiens avec certains des meilleurs joueurs de Côte d'Ivoire, les parties opposant de bons joueurs citadins aux meilleurs joueurs du village baoulé de Kpouébo et une partie didactique entre l'auteur (assisté de quelques bons joueurs) et le champion national ont toutefois permis de dégager certaines pistes et d'indiquer en quoi les experts adultes sont supérieurs aux meilleurs joueurs de 15 ans. Nous avons cherché à montrer que les conduites de ces meilleurs joueurs adultes (même illettrés) supposaient la présence de capacités cognitives équivalentes aux opérations formelles décrites par Piaget (Retschitzki, 1989). Actuellement, ce sont les caractéristiques des experts de ce jeu qui sont plus particulièrement étudiées grâce à des techniques faisant appel à des technologies plus récentes (Retschitzki, 2000). Une première expérience a permis de préciser le rôle de la mémoire de travail dans la représentation des situations de jeu (Retschitzki, Gygax et Richardson, article soumis).

Conclusion

Au terme de ce survol de quelques recherches interculturelles, il me semble qu'on peut affirmer que la culture est un facteur indéniable du développement cognitif. L'évolution des paradigmes de recherche a été marquée par un rapprochement des méthodes psychologiques et anthropologiques qu'on peut en partie attribuer aux critiques provenant du courant de la psychologie culturelle inspiré par l'approche historico-culturelle de Vygotsky. Du fait

des limitations volontaires que ce courant s'est imposé en s'interdisant la comparaison considérée comme n'étant pas pertinente, on ne peut guère recenser les apports des travaux qui en sont issus.

L'une des convergences à souligner est que, pour ces auteurs aussi, la culture est un facteur déterminant du développement cognitif. D'ailleurs, on peut observer que nombre de concepts invoqués par les tenants de la psychologie culturelle semblent séduisants (étayage, zone proximale de développement, participation périphérique légitime, etc.), mais que leur formulation reste souvent trop floue pour donner lieu à des vérifications empiriques convaincantes.

Les travaux les plus récents, qu'il s'agisse des travaux récents de Greenfield (2004) sur le tissage, de nos propres travaux sur le jeu d'awélé, des travaux de Wassmann et Dasen sur les notions logico-mathématiques ou spatiales (Wassmann et Dasen, 1994a, 1994b et 1996) ou des travaux de Nisbett, qui se sont affranchis de l'interdit de la comparaison (Nisbett, 2003; Nisbett et Norenzayan, 2002), ouvrent de nouvelles perspectives de recherches qui permettront sans doute de mieux décrire les effets de la culture comme facteur du développement cognitif.

Références bibliographiques

- Anderson, J., Greeno, J., Reder, L. et Simon, H. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11-13.
- Anderson, J., Reder, L. et Simon, H. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Berry, J. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York : Sage/Halsted/Wiley.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. et Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications* (2^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Boesch, E. (1995). *L'action symbolique. Fondements de psychologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bril, B. et Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Brown, J. et Burton, R. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 2(2), 155-192.
- Brown, J., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Bruner, J., Goodnow, J. et Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York : Wiley.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Dans M. Bornstein et M. Lamb (dir.), *Developmental psychology. An advanced textbook* (p. 731-789). Hillsdale : Erlbaum.
- Cole, M. (1995). From cross-cultural to cultural psychology. *Swiss Journal of Psychology*, 54(4), 262-276.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. et Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Dans L. Resnick (dir.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453-494). Hillsdale : Erlbaum.

- Collins, A. et Loftus, E. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Collins, A. et Quillian, M. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240-247.
- Dasen, P. (1975). Concrete operational development in three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 156-172.
- Dasen, P. (1997). Piaget entre relativisme et universalité. Dans C. Meljac, R. Voyazopoulos et Y. Hatwell (dir.), *Piaget après Piaget. Évolution des modèles, richesse des pratiques* (p. 135-153). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dasen, P. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. Dans T. Saraswathi (dir.), *Cross-cultural perspectives in human development* (p. 128-165). New Delhi/Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dasen, P. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. Dans A. Akkari et P. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 19-47). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. et Bossel-Lagos, M. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (dir.), *La recherche interculturelle* (vol. 2, p. 98-114). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P., Inhelder, B., Lavallée, M. et Retschitzki, J. (1978). *Naissance de l'intelligence chez l'enfant baoulé de Côte d'Ivoire*. Berne : Huber.
- Dasen, P. et Mishra, R. (2010). *Development of geocentric spatial language and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dasen, P., Mishra, R., Niraula, S. et Wassmann, J. (2006). Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. *Enfance*, 58, 146-158.
- Gobet, F., de Voogt, A. et Retschitzki, J. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. Hove, UK : Psychology Press.
- Greenfield, P. (1976). Cross-cultural research and Piagetian theory: Paradox and progress. Dans K. Riegel et J. Meacham (dir.), *The developing individual in a changing world* (p. 322-333). The Hague : Mouton.
- Greenfield, P. (2004). *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, NM : School of American Research Press.
- Greenfield, P. et Lave, J. (1978). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8, 16-35.
- Hopkins, B. et Wober, M. (1973). Games and sports: Missing items in cross-cultural psychology. *International Journal of Psychology*, 8(1), 5-14.
- Jahoda, G. (1980). Theoretical and systematic approaches in cross-cultural psychology. Dans H. Triandis et W. Lambert (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Perspectives* (vol. 1, p. 69-142). Boston : Allyn & Bacon.
- Langley-Danysz, P. (1979). Le handicap du berceau. *Sciences et Avenir*, 392, 83-87.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Boston : Cambridge University Press.
- Mishra, R., Dasen, P. et Niraula, S. (2003). Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks, *International Journal of Psychology*, 38(6), 366-383.
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought : how Asians and Westerners think differently ... and why*. New York : Free Press.
- Nisbett, R. et Norenzayan, A. (2002). Culture and cognition. Dans H. Pashler et D. Medin (dir.), *Steven's handbook of experimental psychology. Memory and cognitive processes* (3^e éd., vol. 2, p. 561-597). Hoboken, NJ: Wiley.

- Nunes, T., Schliemann, A. et Carraher, D. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. New York : Plenum Press.
- Ratner, C. (2006). *Cultural psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Resnick, L., Levine, J. et Teasley, D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington : APA.
- Retschitzki, J. (1989). Evidence of formal thinking in baoule awele players. Dans D. Keats, D. Munro et L. Mann (dir.), *Heterogeneity in cross-cultural psychology* (p. 234-243). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Retschitzki, J. (1990). *Stratégies des joueurs d'awélé*. Paris : L'Harmattan.
- Retschitzki, J. (2000). Strategies of expert awele players. Dans N. Neuwahl (dir.), *Proceedings of the International Colloquium "Board Games in Academia III"* (p. 84-94). Florence.
- Retschitzki, J., Gygax, P. et Richardson, R. (soumis). *Warri experts and working memory*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford : Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford University Press.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1969). *The cognitive consequences of literacy* (manuscrit non publié). City University of New York.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J. et Poortinga, Y. (1999). *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology* (2^e éd.). New York : Allyn & Bacon.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology—what is it? Dans J. Stigler, R. Shweder et G. Herdt (dir.), *Cultural psychology : Essays on comparative human development* (p. 1-43). Cambridge : Cambridge University Press.
- Super, C. et Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-570.
- Tanon, F. (1994). *A cultural view on planning: The case of weaving in Ivory Coast*. Tilburg : Tilburg University Press.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan.
- Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.
- Wassmann, J. et Dasen, P. (1994a). "Hot and cold": Classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal of Psychology*, 29, 19-38.
- Wassmann, J. et Dasen, P. (1994b). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 25(1), 78-94.
- Wassmann, J. et Dasen, P. (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*, 1, 17-26.
- Wundt, W. (1912). *Elemente der Völkerpsychologie : Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*. Leipzig : A. Kröner.

NOTE DE LECTURE

Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective, de P. Dasen et R. Mishra

Camille Brisset¹

Rattachement de l'auteure

¹Laboratoire Psychologie et Cultures, École de Psychologie, Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

camille.brisset.1@ulaval.ca

Références de l'ouvrage :

Dasen, P. et Mishra, R. (2010). *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press. (ISBN : 978-0521191050)

Pour citer cet article :

Brisset, C. (2011). *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective* [Note de lecture]. *Alterstice*, 1(1), 95-100.

Cet ouvrage de 408 pages rédigé en anglais s'inscrit dans les domaines de la psychologie du développement cognitif et de la psychologie interculturelle. Les auteurs, Pierre R. Dasen et Ramesh C. Mishra, s'intéressent au développement des enfants en interaction avec la culture, et plus précisément au développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique en Indonésie, en Inde, au Népal et en Suisse. « *Mets ton couteau au nord de ton assiette, et ta fourchette au sud¹ !* » illustre très bien la réalité explorée dans le livre. Aussi surprenante que soit cette formulation, elle renvoie à un langage, peu utilisé dans les pays occidentaux, dont le cadre de référence (CdR) est dit géocentrique. À l'inverse, dans un CdR égocentrique, un individu parlera davantage de la gauche ou de la droite de l'assiette, du haut ou du bas.

Pierre R. Dasen est professeur honoraire émérite en approches interculturelles de l'éducation à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève (Suisse). S'inscrivant dans le champ de la psychologie développementale interculturelle, il s'est questionné tout au long de sa carrière sur l'interaction entre culture et cognition. Il est aussi un des fondateurs de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC, en 1984) et membre honoraire de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Ceux qui connaissent Pierre R. Dasen vous diront que cet ouvrage reflète une grande partie de son parcours personnel.

¹ « *Put the knife on the north side of the plate, and the fork south!* » (Dasen et Mishra, 2010, p. 3).

Ramesh C. Mishra, quant à lui, est professeur au Département de Psychologie, Faculté des Sciences Sociales de Banaras Hindu University (Varanasi, Inde). Ses travaux s’ancrent dans le champ de la psychologie interculturelle et il s’intéresse principalement aux influences culturelles sur le développement humain. Il a également contribué à de nombreuses publications scientifiques en Inde et à l’étranger, et ce, dans les domaines de la cognition, de l’acculturation, de la scolarisation et des études interculturelles.

Ce livre est le résultat d’une vingtaine d’années de recherche et d’une décennie de collaboration entre les deux auteurs qui, au travers de 15 chapitres répartis en quatre parties, nous montrent comment les enfants de 4 à 15 ans se construisent un CdR géocentrique dans le langage tant verbal que non-verbal.

Partie 1 - Introduction et méthode

Le premier chapitre présente les théories sous-jacentes aux questionnements des auteurs, soulignant ainsi les débats sur l’universalité et la relativité du développement humain. Dasen et Mishra optent à cet égard pour une position intermédiaire : ils pensent que les processus cognitifs de base sont universels, mais qu’ils s’expriment différemment selon les cultures. Ainsi, les différences culturelles observées dans la cognition découleraient davantage des *styles cognitifs* prédominants dans chaque culture, du fait des demandes de l’environnement, que de la présence ou de l’absence de processus cognitifs propres à une culture donnée. Cette argumentation est également valable pour la cognition spatiale et pour le « choix » entre CdR égocentrique et CdR géocentrique. Les travaux de Piaget et Inhelder (1948/1956) et les recherches en linguistique comparée de Levinson (1996, 2003) sur le développement des CdR spatiaux sont les points de départ de cet ouvrage ; le modèle éco-culturel intégratif de Dasen (2003) donne aux auteurs un cadre théorique pertinent pour en étudier le développement dans une perspective interculturelle. Dasen et Mishra s’inscrivent également, mais modérément, dans le paradigme de Levinson (2003) sur le relativisme linguistique. Ce dernier postule que « *la langue détermine l’utilisation d’un cadre égocentrique ou bien géocentrique du fait de processus cognitifs non linguistiques, comme l’encodage d’un dispositif spatial en mémoire* » (Dasen, Mishra, Niraula et Wassmann, 2006, p. 147).

Partant du fait qu’il est nécessaire – voire indispensable – de comprendre la culture dans laquelle se déroule la recherche (le choix entre CdR égocentrique et CdR géocentrique reposant en grande partie sur l’environnement écologique), mais aussi d’adapter « culturellement » les outils aux populations étudiées, tout en maintenant leur validité, les chapitres 2 et 3 se veulent méthodologiques. Le premier décrit les épreuves verbales et non-verbales utilisées, adaptées de Levinson (2003), et le second les contextes culturels (dont les systèmes d’orientation spatiale) dans lesquels ces dernières ont été administrées.

Partie 2 - Résultats

Le chapitre 4 présente les résultats de l’étude dite « pilote » conduite en 1994 à Bali (Indonésie), de même que ceux des recherches initiales menées en Inde (Roopchandpour et Varanasi) et au Népal (dans la région de Dolakha) en 1999-2000. C’est notamment à Bali que les auteurs ont découvert, chez l’enfant, l’existence du CdR géocentrique tant à un niveau verbal que non-verbal, et ce dès l’âge de 4 ans. Ils concluent que les deux CdR coexistent dans chaque individu, quelle que soit la culture, soulignant ainsi l’universalité des processus cognitifs, et que ce n’est pas tant la langue qui détermine leur recours, mais plutôt la situation. Des influences écologiques et acculturatives y sont également soulignées, en faveur de la relativité du développement humain. Ces trois premières études ont soulevé un certain nombre de questionnements qui ont conduit les auteurs à l’étude principale de cet ouvrage, menée dans cinq lieux différents entre 2002 et 2007.

Le chapitre 5 en expose les résultats, obtenus à Bali en 2002. Dasen et Mishra corroborent entre autres leurs conclusions de 1994 concernant l’acquisition précoce du langage géocentrique, mais seulement en milieu rural et chez les enfants ne parlant que le balinais. Pour rendre compte des différences observées entre ces derniers et ceux parlant l’indonésien, ils soulignent l’impact du processus d’acculturation chez les enfants parlant l’indonésien. De plus, les résultats indiquent que la langue ne serait pas le seul et unique déterminant de la cognition. Les CdR apparaissent profondément liés au contexte éco-culturel et la langue n’en est pas le seul élément constitutif. La pertinence du système d’orientation de la topographie locale, ou encore les aspects symboliques et religieux, en sont d’autres composantes.

Le chapitre 6 présente les résultats de l'étude principale conduite à Varanasi (Inde). Les auteurs mettent notamment en avant l'influence du lieu de scolarisation sur l'usage du CdR géocentrique, et ce, en faveur des écoles sanskrit, écoles « traditionnelles » indiennes (à l'opposé des écoles hindi, plus occidentalisées). En accord avec les conclusions de l'étude de Bali, la variabilité observée dans les processus cognitifs spatiaux ne peut être réduite à l'unique influence de la langue. Il existe un ensemble de variables qui constitue l'environnement écologique dont le rôle varie dans l'organisation du langage et de la cognition spatiale; toutefois, les aspects socioculturels ressortent de façon moins marquée que dans les résultats de l'étude menée à Bali. Les auteurs rapportent par exemple un lien en faveur du CdR égocentrique avec l'accès aux médias (en tant que mesure indirecte du processus d'acculturation) ou encore, l'influence des connaissances sur le système cardinal, d'une part, et des habiletés spatiales sur le langage géocentrique, d'autre part.

Ces premiers résultats s'inscrivent clairement à mi-chemin dans le débat entre l'universalité et la relativité du développement humain. La coexistence des deux CdR tant à Bali qu'à Varanasi est un élément en faveur de l'universalité, les variabilités écologiques et culturelles observées dans l'expression de ces CdR, en faveur de la relativité. Se pose maintenant la question de savoir ce qu'il en est « ailleurs ».

Le chapitre 7 est centré sur les résultats obtenus à Katmandou, au Népal. Cette ville a été choisie comme lieu de récolte de données suite aux différences observées selon la langue parlée à Bali (le balinais étant considéré comme ayant un CdR géocentrique et l'indonésien, un CdR égocentrique). En effet, à Katmandou, les auteurs avaient la possibilité d'étudier le langage et la cognition spatiale chez des enfants bilingues. Considérant que les deux CdR coexistent chez un même individu et que le népalais devrait favoriser un CdR géocentrique et l'anglais, un CdR égocentrique, Dasen et Mishra ont comparé des enfants scolarisés dans des écoles anglaises et népalaises pour constater avec surprise qu'apprendre en anglais ne suscite pas de préférence particulière pour le CdR égocentrique tant au niveau verbal que non-verbal. Ce qui importerait, c'est le langage normalement parlé dans la communauté. De plus, en croisant les données de cette étude avec celle de 1999-2000 (Dolakha), les auteurs corroborent leurs conclusions sur le contraste écologique entre ville et campagne : il y a une prédominance du langage géocentrique dans les deux localisations, mais absence du langage égocentrique en milieu rural (Dolakha) alors qu'il apparaît en milieu urbain (Katmandou).

Le chapitre 8 présente les résultats obtenus à Panditpour, village de campagne en Inde. Les auteurs ont convenu de ce lieu pour mettre à l'épreuve l'hypothèse écologique décrite ci-dessus. En effet, ses habitants y utilisent un langage égocentrique pour donner des directions. Cependant, les résultats aux épreuves piagétienne vont dans le sens d'une préférence pour le CdR géocentrique, tant chez les adultes que chez les enfants. Autant les auteurs ne semblent pouvoir expliquer pourquoi les habitants de Panditpour n'ont pas eu recours au langage égocentrique, autant le CdR géocentrique apparaît clairement comme dominant dans le langage en milieu rural (ce qui va dans le sens de l'hypothèse écologique).

Le chapitre 9 concerne les résultats obtenus à Genève. Cette ville suisse a été choisie du fait de la nécessité d'un groupe contrôle. Même si Dasen savait implicitement que les enfants occidentaux n'utilisent pas de CdR géocentrique, il était nécessaire de le vérifier empiriquement afin de permettre une comparaison. Les données obtenues vont dans ce sens : les enfants parlant français n'ont pour ainsi dire jamais recours au langage géocentrique. Toutefois, le fait que deux des plus âgés aient donné de telles réponses questionne les auteurs sur la possibilité d'une flexibilité dans les CdR (égocentrique ou géocentrique) selon la tâche.

Ainsi, il ressort des différents chapitres que tous les enfants, qu'ils soient suisses, népalais, balinais ou indiens, peuvent élaborer différents CdR, et que l'expression que vont prendre ces derniers dépend clairement des demandes de l'environnement.

Partie 3 - Recherches complémentaires

Dans la troisième partie de cet ouvrage, Dasen et Mishra présentent toute une série d'études additionnelles, non pas parce que les questions auxquelles ils tentent de répondre sont moins importantes, mais parce qu'elles sont spécifiques à certaines localisations ou certains échantillons.

Le chapitre 10 s'intéresse au développement du langage spatial chez des enfants qui ont grandi dans un contexte où le langage géocentrique et l'utilisation d'un système d'orientation géocentrique sont la norme chez l'adulte. À travers trois études, deux à Roopchandpour (Inde) et une à Dolakha (Népal), les auteurs nous montrent que le langage spatial, tout comme n'importe quelle composante du comportement humain, s'adapte aux conditions écologiques et culturelles locales. Les enfants apprennent bien de leurs parents le langage spatial, mais au fur et à mesure qu'ils évoluent dans leur environnement, ils acquièrent de nouvelles manières de gérer les réalités spatiales, s'adaptant ainsi au mieux à leur environnement.

L'existence d'un langage déictique, langage « intermédiaire » entre égocentrique et géocentrique (« *Là-bas/par-là* » accompagnées par un mouvement du doigt) ont amené les auteurs à se questionner, plus spécifiquement dans le chapitre 11, sur la précocité du CdR géocentrique à travers la gestuelle, et donc avant l'acquisition du langage (géocentrique). Il s'avère que chez les enfants népalais à Katmandou où les deux CdR sont utilisés au quotidien, le CdR géocentrique dans la gestuelle prédomine également sur le CdR égocentrique. La trajectoire développementale observée ici apparaît inverse à celle des enfants occidentaux, et la question qui se pose maintenant est de savoir à quoi est due cette inversion.

Dans le chapitre 12, Dasen et Mishra regardent de plus près comment les enfants qui utilisent un CdR géocentrique organisent et décrivent un dispositif spatial. Ils cherchent notamment à savoir si ce dernier sera décrit de la même manière en variant les points de vue (après déplacement des enfants autour du dispositif ou en faisant la rotation du dispositif). Quel que soit le CdR dominant (à Bali, Varanasi, Katmandou, Panditpour ou Genève), la plupart des enfants décrivent la situation de façon différente selon la variation apportée; la tendance à décrire de manière identique ou pas est, selon les auteurs, intimement liée aux schèmes utilisés pour organiser le dispositif spatial en question.

Les recherches en neurologie portant principalement sur le CdR égocentrique, les auteurs étudient de plus près, dans le chapitre 13, les corrélats neurophysiologiques de l'espace géocentrique. D'une part, dans des études conduites à Varanasi et Katmandou, le recours au CdR géocentrique n'apparaît pas en lien avec la latéralisation du cerveau, mesurée à un niveau périphérique, alors le CdR égocentrique serait davantage lié à l'hémisphère droit (voir Galati, Lobel, Vallar, Berthoz, Pizzamiglio et Le Bihan, 2000). D'autre part, les résultats d'une recherche complémentaire à Varanasi auprès de patients ayant des lésions au cerveau suggèrent notamment que ces atteintes n'influenceraient pas l'utilisation de ce CdR, alors que de telles lésions semblent affecter le recours à un CdR égocentrique (voir Beschin, Cocchini, Della-Sala et Logie, 1997). Les circuits neuronaux impliqués dans les CdR ne semblent donc pas être les mêmes. Ces résultats sont toutefois exploratoires et restent à approfondir. Les conclusions qui en découlent doivent donc être considérées en conséquence.

Le chapitre 14 s'intéresse au concept de « dead reckoning » ou de *navigation à l'estime*. Il s'agit d'un processus au travers duquel un individu estime continuellement sa position dans l'environnement. Les explorateurs tels que Christophe Colomb qui traversaient l'Atlantique « à l'aveugle » y avait recours : ils évaluaient la vitesse de déplacement ainsi que l'influence de l'environnement (courant, vent) afin de deviner leur position. Le processus apparaît clairement comme égocentrique dans la majorité des écrits. Cependant, ces recherches portent uniquement sur des populations occidentales et la question que se posent les auteurs dans ce chapitre est de savoir comment les enfants dont le CdR est principalement géocentrique « emportent » avec eux leurs repères spatiaux dans différents lieux. Cette navigation à l'estime géocentrique a été étudiée dans les écoles sanskrite et hindi de Varanasi (Inde). Les enfants s'avèrent être de bons « navigateurs », mais parler un langage géocentrique n'apparaît pas comme une condition suffisante pour une bonne navigation.

Partie 4 - Conclusions

Que conclure de tous ces résultats? Et comment les interpréter à la lumière des débats sur l'universalité et la relativité du développement humain, du paradigme sur le relativisme linguistique (Levinson, 2003) ou encore du modèle éco-culturel intégratif (Dasen, 2003)? Le 15^e et dernier chapitre répond très clairement à ces questions. Les auteurs expliquent notamment pourquoi ils considèrent les CdR géocentrique/égocentrique comme des styles cognitifs, pourquoi le processus de base sous-jacent au langage et à la cognition spatiale est universel, en quoi

l'hypothèse de Levinson (2003) est valable au niveau groupal, mais dans une moindre mesure au niveau individuel, et en quoi l'écologie, les systèmes culturels de croyances et l'acculturation jouent un rôle particulier dans le recours à un CdR spécifique.

Commentaires

La lecture de ce livre a été un voyage à la fois touristique et scientifique de 15 chapitres. Touristique, parce qu'on y découvre des systèmes d'orientation spatiale différents, des cultures qui nous sont peu familières. Scientifique, parce que ce livre est d'une grande richesse, tant par le nombre et la qualité des références bibliographiques (près de 400), que par le souci permanent des auteurs à considérer les travaux touchant de près ou de loin au domaine du développement du langage et de la cognition spatiale, ou encore, par les apports des résultats. Il a également été très appréciable de savoir, dès les premières lignes, à quoi Dasen et Mishra faisaient référence. « *Mets ton couteau au nord de ton assiette, et ta fourchette au sud !* » est une expression tellement peu familière qu'elle attire tout de suite l'attention et suscite la curiosité du lecteur.

En écrire une note de lecture a toutefois été un exercice difficile, tant cet ouvrage est à la fois complexe et précis. Une lecture attentive et plusieurs « retours en arrière » pour en saisir les (nombreux) détails auront été nécessaires. Autant une maîtrise absolue de la théorie piagétienne n'est pas essentielle, autant des connaissances dans le domaine ne sont pas superflues.

L'œuvre de Dasen est reconnue dans le domaine de la psychologie interculturelle, mais les travaux des deux chercheurs de cet ouvrage méritent d'être davantage connus par la communauté universitaire. Leurs apports donnent, à notre avis, des éléments de réflexion à la fois néo-piagétiens et aussi « néo-occidentaux » intéressants à exploiter.

Références bibliographiques

- Beschin, N., Cocchini, G., Della Sala, S. et Logie, R. (1997). What the eyes perceive, the brain ignores: A case of pure unilateral representational neglect. *Cortex*, 33, 3-26.
- Dasen, P. et Mishra, R. (2010). *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Dasen, P. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. Dans T. S. Saraswathi (dir.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, & applications* (p. 128-165). New Delhi : Sage India.
- Dasen, P., Mishra, R., Niraula, S. et Wassmann, J. (2006). Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. *Enfance*, 2(58), 146-158.
- Galati, G., Lobel, E., Vallar, G., Berthoz, A., Pizzamiglio, L. et Le Bihan, D. (2000). The neural basis of egocentric and allocentric coding of space in humans: a functional magnetic resonance study. *Experimental Brain Research*, 133, 156-164.
- Levinson, S. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: Cross-linguistic evidence. Dans P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel et M. Garrett (dir.), *Language and space* (p. 109-169). Cambridge, MA : MIT Press.
- Levinson, S. (2003). *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. New York : Cambridge University Press.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1948/1956). *The child's conception of space*. New York : Norton.

NOTE DE LECTURE

Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques, de M. Cohen-Emerique

Alexandra Boilard¹ et Yvan Leanza¹

Rattachement des auteurs

¹Laboratoire Psychologie et Cultures, École de Psychologie, Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

alexandra.boilard.1@ulaval.ca

Références de l'ouvrage :

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. France: Presses de l'EHESP. (ISBN : 978-2-8109-0053-4)

Pour citer cet article :

Boilard, A. et Leanza, Y. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques* [Note de lecture]. *Alterstice*, 1(1), 101-106.

Le livre intitulé *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques* est un ouvrage de 435 pages (deux parties, six sections et 20 chapitres) qui fait la synthèse des travaux de recherche, réflexions et propositions pratiques de l'auteure. Margalit Cohen-Emerique est psychosociologue, chercheuse et formatrice, mais elle a aussi expérimenté les migrations. Elle a amorcé sa carrière professionnelle en tant que psychologue clinicienne au Ministère de la Santé à Jérusalem. Collaboratrice de Carmel Camilleri, elle a enseigné à l'Université de Montréal, à l'Université catholique de Milan et à l'École supérieure de travail social (ETSUP) de Paris. Elle a écrit de nombreux articles et participé à de nombreuses publications traitant de « l'interculturel ».

L'objet premier du livre est l'expérience de la différence culturelle dans le travail social. S'appuyant sur sa grande expérience en recherche comme en formation, l'auteure explique les obstacles les plus couramment vécus par les travailleurs sociaux, en apportant des solutions concrètes, tout en retraçant son cheminement intellectuel.

Première partie : L'intervention sociale auprès des migrants et de leurs familles : du constat de ses difficultés à l'approche interculturelle

Section 1 : Quelle formation pour les travailleurs sociaux? Délimitation du champ de recherche et des objectifs de formation

Les travailleurs sociaux sont confrontés dans leur pratique à plusieurs types de problèmes qui fragilisent les personnes vivant un processus migratoire. Les professionnels doivent ainsi s'adapter aux multiples demandes provenant de cette clientèle, mais également aux multiples changements possibles en fonction de la diversité des pays d'origine et des événements qui sont survenus pendant le processus migratoire. Or, les travailleurs sociaux n'ont pas les repères adéquats pour effectuer les évaluations qu'ils doivent réaliser et qui sont la quintessence du travail social. C'est dans ce contexte que Cohen-Emerique se penche sur la question de leur formation spécifique en vue d'ajuster leurs pratiques au contexte interculturel. Un constat émerge au chapitre 2 : les formations existantes sur la diversité réduisent la culture à quelques traits folkloriques peu utiles à l'expertise professionnelle, mais le manque de recherches et l'idéologie politique dominante en France, qui exclut la diversité culturelle et la migration comme élément différenciateur dans la sphère publique (et donc dans les interventions des institutions), ont aussi leur part de responsabilité dans les défaillances de la formation, selon l'auteure.

Traversant différents champs théoriques et de nombreuses disciplines, Cohen-Emerique décrit dans le chapitre 3 les concepts nécessaires à la construction d'une compréhension en nuance du rapport à l'Autre. Elle évoque ainsi l'acculturation, la communication interculturelle, les représentations sociales et bien d'autres, pour aboutir à la méthode du choc culturel. Ce choc joue un rôle fondamental dans la relation entre travailleurs sociaux et migrants. Il est un révélateur des représentations, des normes, des valeurs et attitudes personnelles à partir desquelles il est possible de donner un sens aux situations vécues et permet d'orienter, si l'on s'y attarde, les interventions.

Section 2 : Surmonter les obstacles à la tolérance et au respect de l'autre pour élaborer l'approche interculturelle

L'ensemble de cette section est un peu à l'image du dernier chapitre de la section précédente : il s'agit essentiellement d'une (longue) liste explicative de concepts empruntés à diverses disciplines et nécessaires à une théorisation des relations interculturelles dans l'intervention sociale. Dans un premier temps (chapitre 4), l'auteure traite des concepts de migrant, culture, identité et intégration. Elle montre que chacun de ces concepts nécessite une définition et un usage nuancés. Elle revient par exemple sur la représentation globalisante et figée de la culture, dont il faudrait se défaire. Au contraire, la culture, soutient-elle, est en constante évolution et peut varier selon les différentes perspectives étudiées. Le professionnel se doit d'éviter les généralisations et se doit également d'amener le migrant à rendre compte de son propre cadre de référence par rapport à ses différentes appartenances.

Ensuite (chapitre 5), Cohen-Emerique traite des obstacles à la communication et à la compréhension. Ces mécanismes fortement ancrés chez les individus interagissent dans les relations entre professionnels et migrants. Par exemple, les préjugés et les stéréotypes sont considérés comme des obstacles de taille à la communication interculturelle. Presque mécaniquement, certains professionnels les utiliseront pour tenter d'expliquer des situations difficiles à comprendre et par là même seront amenés à commettre des erreurs d'évaluation ou d'intervention.

Deux attitudes de valorisation de l'Autre, bien qu'elles puissent sembler positives au premier regard, entravent en réalité la relation : l'exotisme et la minimisation. Elles sont utilisées par les professionnels, ce que présente le chapitre 6, qui traite plus généralement des ethnocentrismes. L'exotisme est défini comme étant un rêve de dépaysement, une approche idéalisée de la culture de l'Autre. Quant à la minimisation, elle est le désir absolu de se rapprocher de l'Autre quelle que soit son origine. Même si ces attitudes peuvent sembler positives aux yeux du professionnel, elles se traduisent négativement aux yeux de la personne migrante.

Ces mécanismes sont le produit de l'ethnocentrisme propre à tout groupe, mais aussi à un aspect spécifique de la socialisation professionnelle des travailleurs sociaux : le modèle individualiste du sujet (chapitre 7). C'est, selon

l'auteure, une conception de la personne qui fait écran à la compréhension de situation impliquant des migrants de sociétés non occidentales.

Pour pallier ces nombreuses difficultés, Cohen-Emerique a développé une approche qu'elle nomme interculturelle. Dans le chapitre 8, reproduit en presque totalité dans ce numéro d'*Alterstice*, c'est la notion même d'interculturel qui est discutée. Le chapitre 9 présente les grandes lignes de l'approche interculturelle. L'auteure choisit le terme approche plutôt que compétence pour indiquer qu'il s'agit d'un processus laissant place au contexte et à la complexité, plutôt qu'à une « recette comportementale ». L'approche permet en premier lieu de cerner le professionnel dans sa globalité et comme élaborateur de sens, en interaction constante avec l'Autre. L'Autre étant vu comme un élaborateur de sens tout aussi important. Elle permet également de se décentrer, en réfléchissant sur soi, et de faire émerger à la conscience son propre cadre de référence. En second lieu, cette approche permet de découvrir le cadre de référence du migrant, sans en accepter nécessairement les prémisses et les fins. Il s'agit de s'intéresser aux différences culturelles, mais au-delà de celles-ci, il s'agit de porter attention aux identités liées au processus migratoire, à l'exil et à tous les traumatismes qui peuvent y être liés. Cette approche est présentée en détail dans la seconde partie du livre.

Deuxième partie : Les trois démarches de l'approche interculturelle : la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre, la négociation et la médiation interculturelles.

Section 1 : La décentration

L'auteure explique que la décentration vise deux objectifs. Le premier est de cerner le cadre de référence à partir duquel le professionnel perçoit l'Autre au moment du choc culturel. Le second étant de repérer et d'analyser les « zones sensibles » à propos desquelles le professionnel a du mal à communiquer avec le migrant. Certains thèmes, considérés comme des « zones sensibles », mettent souvent mal à l'aise les professionnels : la sociabilité (les codes de bienséance, les cadeaux...) mais aussi la mise en scène du corps (habillement, odeur...), la perception différentielle du temps, les pratiques religieuses, les rapports hommes-femmes, l'éducation des enfants et la scolarisation. Les chapitres 11 à 14 traitent de ces divers thèmes sur mode à la fois descriptif (peut-être en contradiction avec la volonté exprimée précédemment de ne pas enfermer l'Autre dans une culture définie une fois pour toutes) et sensible dans la mesure où de nombreuses situations vécues sont présentées et analysées.

Le dernier chapitre de cette section (15) met en évidence les concepts clés et les méthodes qui font obstacle à la décentration. Ils sont enseignés dans les écoles de travail social, mais aussi entretenus par la pression des pairs ou par la hiérarchie dans les institutions. Par exemple, la non-implication de l'aidant dans la relation d'aide serait le garant du professionnalisme. Or, comme le démontre Cohen-Emerique, cette non-implication peut être perçue par le client comme un manque d'intérêt voire comme une attitude méprisante. Il s'agit alors de savoir (et pouvoir) s'impliquer de façon consciente et contrôlée à des moments choisis par le professionnel. En définitive, l'intervention sociale en milieu pluriculturel est complexe et nécessite souplesse et relativisme.

Section 2 : À la découverte du cadre de référence de l'autre

La décentration est nécessaire dans un contexte de relation interculturelle, toutefois ce processus doit être complémentaire à celui de découvrir les cadres de référence de l'Autre. En général, les professionnels éprouvent de la difficulté à le faire pour des personnes migrantes. Ces difficultés sont détaillées dans les chapitres 16 et 17, le premier étant centré sur les difficultés contextuelles et communicationnelles, le second sur la prépondérance de la grille de lecture psychologique pour expliquer les comportements des migrants (en écho avec le modèle individualiste du sujet présenté au chapitre 7). Une des difficultés récurrentes vécues par les professionnels est la barrière de la langue. Des traducteurs professionnels seraient nécessaires pour faire passer le contenu des messages, or ce sont en général les personnes accompagnant le client qui exercent la traduction. Malgré le désir de productivité dans les institutions, les professionnels doivent prendre le temps d'analyser les éléments contextuels pour maximiser la compréhension et faciliter l'exploration du cadre de référence.

Pour contrer cette difficulté, la proposition de Cohen-Emerique est d'apporter aux professionnels des connaissances supplémentaires sur les processus d'acculturation et de construction identitaire (chapitre 18).

Cependant, l'auteur reconnaît que les positions des théoriciens en la matière sont parfois antinomiques et peuvent semer le doute chez les intervenants qui reçoivent des injonctions contradictoires. Elle mentionne l'existence d'au moins deux courants qui s'ostracisent mutuellement : les tenants d'une approche socio-économique et les tenants d'une approche qui attache une importance majeure aux facteurs culturels. Les premiers reprochent aux seconds de réifier la culture, les seconds accusent les premiers de l'oublier un peu vite. Cohen-Emerique propose d'intégrer les deux afin d'aider à comprendre les processus migratoires. Dans la formation des professionnels, une attention particulière devrait être portée au rôle que le migrant prend dans ses choix acculturatifs et à la reconnaissance des différentes formes d'intégration possible. In fine, l'objectif pour les travailleurs sociaux serait d'accompagner les migrants dans leurs processus identitaires acculturatifs, dans une identification positive aux deux cultures, en reconnaissant l'histoire personnelle et en les laissant prendre leurs propres décisions.

Section 3 : La négociation et la médiation interculturelles

Cette section expose les deux processus par lesquels il est possible de construire des solutions aux conflits de valeurs qui surgissent dans l'intervention sociale : la négociation interculturelle (chapitre 19) et la médiation interculturelle (chapitre 20). La négociation est le processus par lequel on engage une série d'échanges où chacun respectera autrui dans son intégrité et ses valeurs tout en aboutissant à un compromis qui fait sens pour tous. Une médiation, quant à elle, permet de mettre d'accord, de concilier ou réconcilier des personnes ou encore des parties par l'intervention d'un tiers.

Pratiquer la négociation (inter)culturelle implique un investissement et une motivation particulière de la part des professionnels pour résoudre les conflits de valeurs. Plusieurs approches (psychosociologique, sociologique, psychanalytique, ethnologique, émancipation, action sociale) sont présentées. Toutes s'entendent pour dire qu'il n'y a pas qu'une seule réponse (ou une recette) pour gérer les conflits de valeurs. Selon Cohen-Emerique, les quatre préalables à la négociation sont :

1. la reconnaissance qu'il y a conflit de valeur et non un comportement aberrant voire pathologique;
2. la reconnaissance que le client est un partenaire dans la recherche de solutions;
3. une démarche de rapprochement, ce qui est une difficulté majeure pour des intervenants qui attendent toujours un changement de la part des migrants;
4. une double grille de lecture : celle des appartenances culturelles et des ruptures de ces appartenances et celle des stratégies d'adaptation (ou acculturation).

Bien entendu, les intervenants sur le terrain ne peuvent porter seuls cette tâche de négociation. Le contexte institutionnel (la hiérarchie), et plus largement sociopolitique, doit étayer par des décisions claires ce processus pour qu'il aboutisse.

Le chapitre sur la médiation interculturelle montre les différentes méthodes que les médiatrices mettent en œuvre pour établir des passerelles entre travailleurs sociaux et migrants : respect des hiérarchies, des codes de communication phatique... En plus de saisir et faire comprendre les écarts entre ici et là-bas, les médiatrices appliquent une approche systémique qui cherche à protéger l'unité familiale, jouant un rôle de réassurance auprès de la population migrante. Cette approche permet de trouver l'équilibre souhaité entre les pratiques d'origine et le changement désiré pour adoucir les transitions vécues. Toutefois, il demeure important que les médiateurs collaborent avec les travailleurs sociaux, afin qu'ils transmettent leur compréhension des problèmes et permettent d'ouvrir les barrières qui entravent la communication.

Conclusion

Dans sa conclusion Cohen-Emerique rappelle à quel point la communication interculturelle est parsemée d'embûches. Elle enjoint les équipes sur le terrain, les instances représentant les professionnels et les institutions sociales à entamer une réflexion sur la place de l'altérité et à travailler au développement d'« actions interculturelles », c'est-à-dire d'un ensemble de pratiques collectives et individuelles qui font le pari de la négociation. L'auteure insiste aussi sur diverses modalités de formation, nécessaires pour développer chez les professionnels les ressources nécessaires à l'intervention en contexte multiculturel. La recherche multidisciplinaire serait la voie royale pour établir de nouvelles connaissances et pratiques en la matière.

Commentaires

Tout au long de l'ouvrage, l'auteure explique les concepts avec grande pédagogie, tout en s'appuyant sur des exemples tirés d'expériences de terrain des professionnels qu'elle a rencontrés, ce qui enrichit la lecture. Cohen-Emerique ne tente pas seulement de démontrer les incohérences des institutions françaises (aussi bien formatives que d'actions sociales) qui ne prennent pas en considération la diversité. Au contraire, elle offre plusieurs solutions pour former plus adéquatement les travailleurs sociaux et pour améliorer la qualité de leurs interventions (et leur bien-être comme professionnels). Elle explique les faits tels qu'ils sont rencontrés par les professionnels et construit des liens avec des notions théoriques utiles à l'intervention interculturelle. Nous constatons toutefois que, malgré son expérience et ses démonstrations admirables, Cohen-Emerique n'est pas non plus à l'abri des difficultés entraînées par la réification culturelle et la souplesse qu'elle défend.

Du point de vue de la forme, on note quelques longueurs, parfois même de longs passages très descriptifs sur des notions théoriques.

C'est un ouvrage qui mène inévitablement vers de nouvelles réflexions et sur un questionnement à propos de notre façon, consciente ou pas, d'être ethnocentrique dans nos pensées, attitudes et actions. Il nous semble que la contribution la plus importante de cet ouvrage est une compréhension approfondie de la complexité des interactions avec l'Autre. Espérons que ce livre permette de discuter de cette problématique au sein des écoles de travail social et dans toute autre institution de formation et d'intervention sociosanitaire.

NOTE DE LECTURE

La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde, de Raúl Fornet-Betancourt

Olivier Ducharme¹

Rattachement de l'auteur

¹Faculté de philosophie, Université Laval, Québec, Canada

Correspondance

ducharmeolivier@hotmail.com

Références de l'ouvrage :

Fornet-Betancourt, R. (2011). *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde* (A. Kasanda, trad.). Paris : Les éditions de l'Atelier. (ISBN : 978-2-7082-4152-7)

Pour citer cet article :

Ducharme, O. (2011). *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde* [Note de lecture]. *Alterstice*, 1(1), 107-110.

La pensée philosophique d'Amérique latine ne reçoit que peu ou même pas du tout d'intérêt de la part de la philosophie continentale de tradition européenne. Les facultés et les départements de philosophie d'Europe et d'Amérique du Nord s'en tiennent à l'étude de leur propre tradition et de leur propre contexte culturel. La lecture de l'ouvrage de Raúl Fornet-Betancourt, *La philosophie interculturelle*, nous place devant notre propre ignorance de la situation philosophique en Amérique latine. Nous croyons que cette ignorance est partagée par la plupart des philosophes ayant leur racine dans le milieu académique européen et nord-américain. Cet ouvrage nous dévoile le contrepoids ou la partie ombragée d'une Amérique qui cherche à se dire « Amérique » par delà l'Europe, ou du moins, par delà le poids trop grand de la tradition européenne. Fornet-Betancourt cherche à rendre compte de cette Amérique en développant les potentialités d'une « philosophie interculturelle ».

Publié originellement en 2001 en espagnol, et traduit par Albert Kasanda (à qui l'on doit également la traduction de *L'éthique de la libération à l'ère de la mondialisation et de l'exclusion* d'Enrique Dussel), cet ouvrage est la première traduction complète publiée en français par Fornet-Betancourt. Auteur de plus d'une quinzaine d'ouvrages, Fornet-Betancourt est directeur du département d'Amérique latine à l'Institut d'Aix-la-Chapelle en Allemagne. Fred Poché écrit à propos de Fornet-Betancourt dans sa préface à *La philosophie interculturelle* : « Philosophe d'envergure internationale, Raúl Fornet-Betancourt apparaît comme un penseur infatigable entre le Nord et le Sud, un praticien convaincu du dialogue interculturel et un défenseur farouche d'une philosophie engagée face à l'universalisme ethnocentrique occidental et au rouleau compresseur de la globalisation capitaliste. » (p. 5) Malgré ces bons mots, et si l'on tient compte du fait qu'il s'agit de son premier ouvrage traduit en français, nous pouvons conclure que la

pensée interculturelle développée par Fernet-Betancourt souffre encore aujourd’hui, dans le milieu francophone, d’une méconnaissance. L’affirmation de Fred Poché selon laquelle la publication en français de *La philosophie interculturelle* « est un événement intellectuel majeur » s’explique facilement du fait qu’il s’agit de la première intrusion importante de la pensée de Fernet-Betancourt dans le milieu francophone.

L’ouvrage de Fernet-Betancourt se veut le parcours programmatique de ce qu’est et de ce que devrait être la philosophie interculturelle. Il faut souligner ici la présence du conditionnel, car il s’agit bien, lorsque Fernet-Betancourt décrit les lignes directrices de la philosophie interculturelle, d’une visée qui est non sans rappeler les Idées régulatrices kantienne ou la « démocratie à venir » de Jacques Derrida. Pour Fernet-Betancourt, la philosophie interculturelle se fonde sur une promesse ou sur un avenir dans lequel elle pourra se déployer dans toutes ses possibilités. Comme pour la « démocratie à venir » de Derrida, la philosophie interculturelle est le nom générique d’une promesse qui est à venir. Derrida écrit à propos de la « démocratie à venir » à la toute fin de *Politiques de l’amitié* :

Car la démocratie reste à venir, c’est là son essence en tant qu’elle reste : non seulement elle restera indéfiniment perfectible, donc toujours insuffisante et future mais, appartenant au temps de la promesse, elle restera toujours, en chacun de ses temps futurs, à venir : même quand il y a la démocratie, celle-ci n’existe jamais, elle n’est jamais présente, elle reste le thème d’un concept non présentable » (Derrida, 1994, p. 339)

Nous croyons lire dans cette description de la « démocratie à venir » derridienne l’un des aspects majeurs de la philosophie interculturelle développée par Fernet-Betancourt. Cette dernière vise la description d’une pratique philosophique « indéfiniment perfectible », c’est-à-dire une pratique qui est intimement liée à l’avenir et à un processus continu de développement. La philosophie interculturelle se lie intimement à l’avenir, car sa seule position possible se trouve dans un travail continu de mise en application de sa visée. L’*ethos* de libération, qui est au fondement de la philosophie interculturelle, doit demeurer une pratique qui est à jamais ouverte et qui laisse ainsi toute la place au travail futur.

Cette promesse et cette ouverture à l’avenir, qui sont au cœur de la philosophie interculturelle, doivent se lire également dans leur énoncé même. Dans un geste qui rappelle de nouveau Derrida et également la pensée postcoloniale (Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak), la philosophie interculturelle se fonde sur l’*entre* ou l’*inter*. Au lieu de situer le noyau dur de la pensée dans le principe d’identité, Fernet-Betancourt le localise dans la différence entre les cultures. Cette relocalisation de la pensée permet ainsi une ouverture de chaque culture à toutes les autres cultures. C’est à ce point de la différence qu’apparaît l’un des concepts-clés de l’ouvrage de Fernet-Betancourt : le dialogue. Il s’agit bien de produire une éthique du dialogue, c’est-à-dire une éthique qui se fonde sur notre rapport à autrui. « La dimension éthique, écrit Fernet-Betancourt, de l’interculturalité en Amérique latine [cette dimension éthique ne se limite pas seulement à l’Amérique latine cependant] engage le dialogue interculturel vers les principes de libération et de justice. » (p. 168) Il écrit dans un autre passage : « À ce stade, le dialogue interculturel se présente comme un projet éthique d’accueil de l’autre comme un être avec qui partager la souveraineté et un avenir qui ne soit pas déterminé uniquement par notre manière à nous de penser la vie. » (p. 150) Ce dernier passage n’est pas sans nous rappeler l’influence capitale d’Emmanuel Levinas sur la mise en place de la philosophie interculturelle. Accueillir autrui par le dialogue est ce vers quoi tend la philosophie interculturelle. Ce que nous avons décrit plus haut comme étant le travail continu de l’éthique de l’interculturalité se confirme dans le passage suivant :

Nous devons souligner le fait que, malgré la coexistence *de facto* des cultures et les nombreux contacts existant entre elles, le dialogue interculturel – au sens fort que nous donnons à cette expression – est plus un « projet » qu’un fait avéré. En effet, nous devons reconnaître que, dans la phase actuelle de la globalisation néolibérale, le pouvoir de configurer la planète et de mener à terme cette configuration s’exerce à partir d’une stratégie d’homogénéisation d’un modèle de civilisation tellement imbu de sa supériorité qu’il relègue le dialogue interculturel à un niveau insignifiant ou contrôlé par ses propres intérêts. (p. 148-149)

Par ce constat de la situation actuelle, nous apercevons la tâche à accomplir pour mener à bien la visée d’un dialogue interculturel : il faut produire une philosophie interculturelle. C’est à cette tâche que nous convie Fernet-Betancourt.

L'auteur en arrive rapidement à la conclusion suivante : pour réussir à décrire une philosophie interculturelle, c'est-à-dire décrire une philosophie dont le principal objectif est le dialogue entre les cultures, nous devons décentraliser la tradition européocentriste de la philosophie. « Déphilosopher la philosophie » signifie la libérer de la prison où l'enferme la tradition hégémonique actuelle, à savoir la tradition occidentale européocentriste. » (p. 169) Ou encore : « Il s'ensuit que déphilosopher la philosophie signifie en finir avec le préjugé qui voudrait que la philosophie soit un produit de la culture occidentale et dénoncer le caractère monoculturel de la définition ou de l'acceptation dominante de la philosophie. » (p. 170) Cette critique du caractère monoculturel de la philosophie s'explique aisément du fait que la tradition philosophique est principalement tournée vers elle-même et qu'elle produit une réflexion qui est valide seulement dans le contexte européen. Comme n'importe quelle discipline académique, la philosophie existe à partir de ses propres règles de fonctionnement et à partir d'un champ limité de possibilités, par exemple la lecture obligatoire de certains textes dits fondateurs (*La République* de Platon, *Le discours de la méthode* de Descartes, *La critique de la raison pure* de Kant, *Être et temps* d'Heidegger). « À ce niveau, écrit Fernet-Betancourt, déphilosopher la philosophie, c'est la libérer de l'obligation de n'observer exclusivement que les lois d'un seul système du savoir ou d'un système éducatif déterminé. Déphilosopher renvoie ici à l'idée de dé-discipliner la philosophie, c'est-à-dire la sortir des limites imposées par les programmes d'études qui, depuis l'Europe centrale, se sont répandus dans le monde, et du rôle que lui attribue le système éducatif hégémonique. Plaider pour une philosophie dégagée de l'académisme revient à défendre une philosophie qui se pratique en dehors des contraintes et des règles imposées par le géôlier. » (p. 170) Fernet-Betancourt ne critique pas cette centralisation du savoir philosophique pour en contester la valeur, mais bien plutôt pour en contester le pouvoir globalisateur. Cette centralisation de la philosophie a pour conséquence majeure de laisser dans l'ombre l'existence d'autres traditions philosophiques présentes en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Pour Fernet-Betancourt, il n'y a tout simplement pas de place pour l'existence d'une autre tradition philosophique en philosophie.

Cette fermeture du champ de la pensée traditionnelle en philosophie est causée également, selon Fernet-Betancourt, par son caractère académique. Ce caractère académique se rattache fondamentalement à la centralisation du savoir philosophique. Pour Fernet-Betancourt, déphilosopher la philosophie équivaut aussi bien à une décentralisation qu'à une sortie du monde académique. Fernet-Betancourt écrit à ce sujet :

Et cette réduction de la philosophie en une discipline académique, logiquement soumise aux intérêts sociaux et culturels incarnés par la formation dispensée dans les établissements « d'enseignement national ou public », a peut-être eu comme conséquence la plus grave le fait que la philosophie soit restée prisonnière d'une tradition toute-puissante. Cette dernière s'érige en centre exclusif de tout développement futur et, entre autres choses, substitue l'étude des textes à la confrontation pratico-réflexive, c'est-à-dire au va-et-vient entre réflexion et situations concrètes de la vie. Pour cette tradition en effet – la tradition occidentale européenne –, les textes sont réellement considérés comme des dogmes, des principes sacrés, garants d'orthodoxie, et servent de modèle de base. (p. 30)

Fernet-Betancourt érige ainsi deux oppositions générales : premièrement, l'opposition entre un savoir académique et un savoir qui se déploie dans la pratique quotidienne, et deuxièmement, l'opposition entre la centralisation du savoir philosophique et la décentralisation de ce savoir dans le but de libérer la parole de ceux qui vivent en-dehors de la tradition philosophique occidentale.

Ces deux oppositions se conjuguent dans une même visée : contextualiser le savoir philosophique. « La philosophie est plurielle, parce qu'elle se pratique en de multiples langues, mais aussi parce qu'elle est une activité contextuelle. » (p. 30) Fernet-Betancourt ajoute : « Le savoir contextuel est un savoir qui s'articule aux processus historiques donnés. » (p. 30) Pour Fernet-Betancourt, le savoir philosophique doit être un savoir pratique qui se déploie dans un contexte historique précis. La philosophie interculturelle se veut ainsi un savoir qui cherche à rendre compte de la réalité de chaque espace culturel. « Avoir conscience que la transformation de la réalité, écrit Fernet-Betancourt, est l'enjeu du conflit explique le fait que le savoir philosophique contextuel se veut fondamentalement *pratique*. C'est-à-dire, encore une fois, un savoir-faire qui vise la réalité. » (p. 31) La philosophie interculturelle cherche à décrire la réalité de chaque culture en développant un savoir pratique. En insistant sur le caractère pratique du savoir philosophique interculturel, Fernet-Betancourt vise une double critique : critique interne de la tradition philosophique européenne d'une part et critique externe « de la réalité économique, sociale, politique, culturelle et religieuse de notre temps » (p. 29) d'autre part. Nous sommes ainsi au cœur de la onzième

thèse des « Thèses sur Feuerbach » de Marx : « Les philosophes n'ont fait qu'*interpréter* le monde de différentes manières, ce qui importe c'est de le transformer. » (Marx, 1845/1968, p. 38)

La recherche de la description de la réalité de chaque culture ne se déploie pas pour autant en tant que repliement sur soi de chaque culture. Pour Fernet-Betancourt, c'est cette quête de la réalité de chaque culture qui se joue dans la philosophie interculturelle. Le dialogue, que nous avons décrit plus haut, est donc au centre de la recherche de la réalité. Il faut s'ouvrir à l'autre et confronter ainsi sa propre culture à la culture d'autrui pour en arriver à une meilleure compréhension de notre propre culture. Fernet-Betancourt écrit :

L'anti-centrisme de la « philosophie interculturelle » ne renvoie nullement à une négation ou à une déconsidération de l'environnement culturel propre et respectif. Bien au contraire, nous voudrions insister sur l'esprit critique qu'il convient d'avoir à l'égard de notre propre culture, sur le fait de ne pas sacraliser celle-ci ni céder à ses tendances ethnocentriques. Il faut partir de sa propre tradition culturelle, en la considérant toutefois non pas comme une institution absolue, mais comme un lieu de passage vers l'intercommunication. (p. 43)

La décentralisation ne vise pas ainsi uniquement le savoir philosophique européen, mais bien la réalité de chaque culture. Le dialogue entre les cultures est donc le lieu où se joue l'intercommunication dans laquelle chaque culture s'ouvre à l'autre. La philosophie interculturelle vise ainsi la pluralité des voix et non le monologue d'une seule culture. Fernet-Betancourt met de l'avant autant « la polyphonie du *logos* philosophique » (p. 45) que la pluralité des voix culturelles.

Cette visée interculturelle se veut ainsi une ouverture et un accueil des voix et des cultures qui ont été jusqu'ici laissées de côté par la philosophie de tradition européenne. Fernet-Betancourt fait particulièrement référence à la situation de l'Amérique du Sud. Il écrit :

Notre objectif est la transformation de la raison, c'est-à-dire le souci d'introduire dans sa structuration les voix de ceux qui, jusqu'à présent, ont été « affectés » par les différents processus et qui malgré tout ne peuvent y prendre, une part active. La transformation de la raison, ou de la rationalité, signifierait ici l'incorporation égalitaire du point de vue du Sud dans la perception du monde et de l'histoire. C'est-à-dire qu'il s'agirait d'un projet de développement d'une rationalité dans laquelle la manière de comprendre le Sud ne serait plus quelque chose d'étrange, mais juste une approche légitime du monde et de l'histoire. (p. 48)

La philosophie interculturelle vise ainsi à donner une voix à ceux qui n'ont jamais pris part, à partir de leur propre culture, à un dialogue avec les autres cultures, à ceux qui ont été tenus au silence par la culture euro-américaine. Fernet-Betancourt écrit finalement à propos de la tâche de la philosophie interculturelle :

Il s'agit de formuler une proposition théorique et pratique pour une nouvelle transformation de la philosophie qui ne soit pas envisagée comme une simple tâche interne à la philosophie, une fin en soi, mais plutôt comme une initiative visant à mettre la philosophie à la hauteur des exigences réelles du contexte actuel de notre monde globalisé, afin qu'elle soit à même de mieux remplir sa fonction critique et libératrice. (p. 177)

Nous voyons, à partir de l'ouvrage de Fernet-Betancourt, que ce dernier vise à redécouvrir l'Amérique, mais cette fois une Amérique qui est autre que celle découverte par les Européens; une Amérique qui possède une autre voix, une voix plurielle.

Références bibliographiques

Derrida, J. (1994). *Politiques de l'amitié*. Paris : Galilée.

Marx, K. (1845/1968). « Thèses sur Feuerbach ». Dans *L'idéologie allemande* (H. Auger, G. Badia, J. Baudrillard et R. Cartelle, trad.). Paris : Éditions Sociales.

