

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris: L'Harmattan.

**Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels :  
L'incontournable dialectique de la différence culturelle**

Tania Ogay & Doris Edelmann

*Diversity is not a choice, but our responses to it  
certainly are* (Howard, 1999 : 2)

## **1. Introduction**

Rares sont aujourd'hui les professionnels de l'humain – qu'ils soient par exemple enseignants, travailleurs sociaux, professionnels de la santé – à ne pas être concernés par la diversité culturelle. Leur « clientèle » devient de plus en plus multiculturelle, ce qui interroge fortement leurs pratiques et se traduit par de nouveaux besoins de formation. La diversification des références culturelles se voit également parmi les professionnels eux-mêmes (bien que dans une moindre mesure pour les enseignants) et pose de nouvelles questions, comme lorsque les professionnels issus de la migration sont considérés comme *de facto* spécialistes de la migration et appelés à n'intervenir qu'auprès de populations migrantes (Jovelín, 2002 ; Mujawamariya, 2002 ; Özlem Otyakmaz, 2004). D'autre part, ces professionnels sont appelés à renforcer les compétences de leurs « clients » à agir en contexte d'interculturalité : on attend par exemple des enseignants non seulement qu'ils fassent preuve de compétence interculturelle dans leurs interactions avec leurs élèves et les parents de ceux-ci, mais également qu'ils mettent en œuvre une pédagogie interculturelle qui prépare les élèves à vivre dans une société multiculturelle. Comme le formule Johnson (2003) dans le titre de son article à propos des enseignants, les professionnels sont placés devant un impératif de la diversité qui leur demande de construire *a culturally responsive ethos*. Cela ne va pourtant pas sans mal : en effet, quelle est la réponse adéquate devant la différence culturelle ? La reconnaître, la valoriser comme le prône l'éducation interculturelle depuis les années 1970 ? Mais n'est-ce pas aussi risquer de véhiculer des stéréotypes, de contribuer à la stigmatisation de populations perçues comme différentes ?

À l'heure où la formation interculturelle des professionnels bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle de plus en plus importante, devenant même souvent obligatoire dans les cursus de formation, il faut bien admettre que ces formations aident encore bien peu les professionnels à penser leur pratique dans un contexte d'interculturalité. Les résultats des – trop rares – évaluations des formations interculturelles (voir Mendenhall et al., 2004) sont souvent décevants : par exemple Wiggins et Follo (1999) rapportent même un renforcement des stéréotypes négatifs suite à une formation d'enseignants qui comportait des stages sur le terrain, les étudiants en ressortant convaincus de ne pas vouloir enseigner dans des écoles multiculturelles. En Suisse, une enquête auprès des institutions de formation des enseignants (Sieber & Bischoff, 2007) révèle que les pratiques en matière de formation interculturelle sont très différentes d'une institution à l'autre, mettant en évidence le manque d'un véritable concept pour la formation interculturelle des enseignants. Les réponses des formateurs relèvent notamment de compréhensions très diverses du concept de culture et d'interculturalité et indiquent que si des formations interculturelles des enseignants sont effectivement dispensées aux futurs enseignants, leurs contenus et objectifs sont encore très flous.

Une des raisons du manque d'efficacité des formations interculturelles des professionnels nous semble tenir au fait que le message de ces formations est souvent contradictoire car hésitant entre la minimisation et la valorisation de la différence (Ogay, 2000). Ainsi, aux Etats-Unis, Cochran-Smith (1995) dénonçait dans un article au titre évocateur – *Color blindness and basket making are not the answers* – le fait que des formations dénoncent le matin les risques de la catégorisation sociale, des stéréotypes et préjugés, et proposent l'après-midi aux enseignants un exposé détaillant les caractéristiques culturelles d'un groupe particulier. Ce message paradoxal de nombre de formations interculturelles est à notre sens le reflet d'un impensé de la réflexion sur l'interculturalité : l'incontournable dialectique de la différence culturelle (Edelmann, 2006 ; 2007). Cet article propose une réflexion théorique sur le sens de la différence culturelle, réflexion développée à partir du champ de recherches et de pratiques de la formation interculturelle des professionnels, à l'exemple de la formation des enseignants.

## 2. Le premier impensé : la différence est une relation

Après quatre décennies de recherches, de réflexions théoriques et d'innovations pédagogiques dans le champ couramment appelé « éducation interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Allemann-Ghionda, 2008), l'institution « école » est un lieu privilégié pour analyser les réponses qui ont été données aux remises en question suscitées par la diversité culturelle croissante de nos sociétés. Le champ scolaire nous fournit ainsi le contexte pour mettre à jour ce que nous considérons être le premier impensé de la réflexion sur la différence culturelle : comprendre celle-ci comme une qualité intrinsèque de l'Autre plutôt que comme résultant d'une relation entre Soi et l'Autre.

Il suffit de penser à la fonction première de l'école pour comprendre que le rapport de celle-ci avec la diversité des cultures ne peut à la base qu'être ambigu, voire tendu : en effet, l'école représente l'outil par excellence dont dispose une société, organisée en État, pour se reproduire et rassembler ses citoyens (voir notamment Lorcerie, 2003). Il y a encore quelques années, les institutions chargées de former les enseignants étaient encore appelées les écoles *normales*... L'exemple historique par excellence de ce rôle de l'école comme creuset de la nation est l'école républicaine française (Dubet, 2001). Celle-ci avait pour mission de faire partager l'idéal républicain à tous les petits Français, quelles que soient leurs références culturelles, ce qui a été tenté jusqu'aux enfants des pays que la France avait colonisés (Savarèse, 2003). L'idéal républicain étant considéré comme universel, le rôle de l'école est d'y amener ceux qui ne le partageraient pas encore ; l'école a donc une fonction d'assimilation. La diversité culturelle des élèves n'a dès lors bien sûr pas de place à l'école tout comme dans la société, elle est reléguée à la sphère privée (Todorov, 1989). Il en va de même pour les langues : comme l'a montré Gogolin (2008) dans ses recherches en Allemagne, l'idéal de l'Etat-Nation se voit encore aujourd'hui dans l'habitus monolingue qui perdure dans les systèmes éducatifs nationaux.

Cette position assimilationniste était la position dominante dans les systèmes éducatifs des pays d'Europe occidentale jusque dans les années 1970. Elle a ensuite été progressivement remise en question par l'arrivée de migrants non seulement en plus grand

nombre mais aussi en familles, et qui se sont installés à long terme. Praticiens, chercheurs et responsables politiques de l'éducation se sont alors vus contraints de chercher des réponses à l'arrivée dans les écoles d'élèves aux références culturelles et linguistiques diverses. Allemann-Ghionda (1999, 2008) identifie quatre phases, reposant sur autant d'hypothèses différentes : l'hypothèse du déficit (incarnée par ce qui s'est appelé en allemand la pédagogie des étrangers – *Ausländerpädagogik* – pédagogie spécialisée pour les migrants, cherchant à compenser leurs supposés déficits et relevant toujours d'une position assimilationniste), l'hypothèse de la différence (l'éducation – ou pédagogie – interculturelle, valorisant la diversité culturelle et la reconnaissance des identités culturelles des élèves issus de familles migrantes), l'hypothèse de l'équité (qui a critiqué l'éducation interculturelle pour sa négligence de la dimension socio-économique) et l'hypothèse de la diversité (qui propose de considérer la dimension culturelle en même temps que les autres dimensions de diversité : socio-économique, de genre, d'habiletés, etc., voir Prengel, 1993). Apparues successivement depuis les années 1970, aucune de ces approches n'a cependant complètement disparu et les quatre continuent de coexister dans la communauté scientifique comme dans les pratiques.

Malgré leurs différences, importantes et sur lesquelles nous reviendrons plus tard, ces quatre approches de l'interculturalité à l'école ressortent toutes d'une position marquée d'ethnocentrisme, qui tend à considérer sa propre réalité comme étant la norme et non pas située dans un contexte particulier, donc comme également culturellement marquée. Pourtant ces élèves migrants n'arrivent pas dans un lieu a-culturel, loin s'en faut : il suffit de se remémorer le rôle premier de l'école auquel nous faisons allusion plus haut : faire entrer – avec plus ou moins de souplesse – les individus dans la culture, celle du contexte dans lequel a été conçu le système scolaire en question. Comme le formule Bruner (1996), l'école permet la transmission de la culture, mais elle en est aussi l'expression : les contenus de l'éducation, tout comme sa forme, sont l'expression d'une certaine culture, ils sont culturellement situés. S'il y a diversité culturelle à l'école, ce n'est pas seulement parce que s'y retrouvent des élèves se référant à des cultures diverses, mais aussi et surtout parce que leurs références culturelles entrent en interaction, plus ou moins harmonieuse, avec les

références culturelles de l'école et de ses acteurs principaux, les enseignants ; c'est dans cette interaction, dans cette relation, que réside la différence culturelle.

Pourtant, aucune des quatre approches de l'interculturalité à l'école ne conceptualise la différence culturelle comme une relation impliquant également l'école et ses acteurs, tout aussi empreints de culture que l'élève migrant. Cela correspond à ce que Fridman et Ollivier (2004 : 46) appellent « le point aveugle du modèle cosmopolite d'intégration ». Rien de bien étonnant à cela : contrairement à l'éducation antiraciste qui a, quant à elle, été portée par les groupes minoritaires, l'éducation interculturelle est issue des milieux des professionnels de l'éducation, qui sont très largement composés de personnes du groupe majoritaire (Eckmann & Eser Davolio, 2002). Or il est plus difficile lorsqu'on est membre d'un groupe majoritaire de se rendre compte que la vision du monde que l'on partage avec autant de nos semblables n'est pas universelle, mais qu'elle est, elle aussi, le reflet d'une culture particulière. Le discours de l'éducation interculturelle conçoit, plus ou moins explicitement, la différence culturelle comme une qualité propre à l'Autre, ici l'élève migrant et sa famille, qualité étrange à laquelle l'enseignant se doit de réagir adéquatement, mais sans pour autant qu'on ne l'enjoigne clairement à se considérer lui-même comme partie prenante de la problématique. Il est ainsi habituel dans la *vulgate* de l'éducation interculturelle (en reprenant l'expression de Taguieff, 1988, lorsqu'il parle du discours de sens commun des mouvements antiracistes) de considérer qu'il n'y a « diversité des cultures » à l'école que par le fait (ou la faute ?) des élèves « d'autres cultures », expression maladroite par laquelle on entend généralement les élèves issus de l'immigration. On comprend dès lors mieux pourquoi la question des compétences interculturelles des enseignants (et donc de la formation visant à les développer) a jusqu'à maintenant rencontré si peu d'écho dans le champ de l'éducation interculturelle, dans les travaux francophones en tous cas.

Si nous considérons que la différence culturelle est relative, c'est-à-dire qu'elle n'a de sens que située dans une relation, qu'elle est le fruit d'un rapport social et donc d'une construction sociale, elle n'est à nos yeux pas pour autant dénuée de toute réalité dans le sens où peuvent émerger de ce rapport social des différences objectivement observables : s'il en n'était pas ainsi, comment et

pourquoi parler de diversité des cultures ? Il est étonnant de voir à quel point il est parfois malvenu dans la recherche interculturelle de parler de différences culturelles, alors que l'idée qu'il existe des différences entre les langues ne semble choquer personne. Comme un code linguistique, la culture est un répertoire de significations acquises et co-construites par une communauté d'individus. Chaque communauté d'individus co-construit son propre répertoire de significations, en fonction notamment des contraintes que lui pose son contexte éco-culturel, à un moment donné. Certains éléments sont partagés avec d'autres communautés, d'autres éléments l'en distinguent. Si ces significations sont bien le résultat d'une construction sociale et non bien sûr un fait de nature, si elles sont amenées à être continuellement transformées et ne sont pas gravées dans le marbre pour l'éternité, elles n'en inspirent pas moins le comportement des membres de la communauté, ceux-ci conservant cependant la liberté de s'en écarter comme le rappelle à juste titre Todorov (1989). Ainsi, comme le formule Camilleri (1989 : 26) :

Les significations culturelles distinguent les groupes entre eux et d'autre part, à l'intérieur de chacun d'eux, elles amènent à se comporter de façon semblable devant les stimuli investis (« informés ») par la culture : elles sont donc un facteur d'*uniformisation différentielle*.

La différence culturelle étant une relation, la prise en compte de la dimension culturelle à l'école ne peut se résumer à la seule « prise en compte des cultures apportées par les élèves migrants » dont il est question dans la *vulgate* de l'éducation interculturelle. L'interculturalité à l'école est à penser sous toutes ses facettes, dans une véritable approche interculturelle de l'éducation (Dasen & Perregaux, 2000), qui considère l'ensemble du système dans sa dimension culturelle puis interculturelle. En reprenant le triangle pédagogique de Houssaye (2000) qui examine les relations entre l'apprenant, le savoir et l'enseignant, nous pouvons distinguer trois facettes de la dimension culturelle et interculturelle de l'éducation. La première est celle de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant. C'est celle qui vient en premier à l'esprit quand on s'interroge sur l'interculturalité en éducation : apprenants et enseignant peuvent se référer à des contextes culturels différents.

Les apprenants sont plus ou moins proches de la culture de l'enseignant ainsi que de la culture scolaire que celui-ci incarne généralement (les enseignants étant encore en majorité issus du groupe majoritaire), la relation entre les apprenants et l'enseignant leur demandera ainsi un plus ou moins grand effort d'adaptation mutuelle. La deuxième facette est celle de la relation entre l'apprenant et le savoir, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage que l'apprenant déploie afin de s'approprier le savoir que lui propose l'enseignant. Or les stratégies d'apprentissage sont culturellement situées : suivant l'enculturation qu'aura connue l'apprenant, certaines stratégies auront été encouragées (par ses parents en particulier), et d'autres moins, voire auront été découragées (par analogie avec ce que montrent les recherches de psychologie interculturelle comparée sur le développement cognitif de l'enfant : Berry et al., 1997). De même, ce qui est considéré comme un savoir digne d'être appris est relatif au contexte culturel : un savoir considéré comme indispensable dans un contexte ne l'est pas nécessairement dans un autre, ce qui n'empêche pas bien sûr que, *in fine*, des savoirs soient partagés par de nombreux contextes culturels. Le savoir à apprendre à l'école peut ainsi être un savoir qui réunit l'enseignant et l'apprenant ayant connu une enculturation similaire, mais il peut également les séparer. Ce qui nous conduit à la troisième facette de la dimension culturelle de l'éducation, celle qui lie l'enseignant avec le savoir et qui lui demande de s'interroger sur l'ancrage culturel du savoir qu'il veut enseigner ainsi que des didactiques qu'il utilise.

Le professionnel qui a à cœur de développer une approche interculturelle de sa pratique doit donc se penser comme partie prenante de l'interculturalité de la situation. Mais que doit-il « faire » des différences culturelles qu'il observe ? La réponse n'est pas aussi simple que la formulation de la question peut le faire croire.

### 3. Quelle « bonne réponse » apporter à la différence culturelle ?

Comment répondre adéquatement à la diversité des cultures ? Faut-il reconnaître la différence des références culturelles et chercher à y adapter son acte professionnel ? Ou faut-il veiller à ne pas faire de différences afin d'éviter la discrimination et d'assurer

un traitement égal pour tous ? On retrouve ici le débat classique entre relativisme culturel et universalisme (Todorov, 1989). De nombreuses recherches montrent que les enseignants (voir par exemple la revue de la littérature réalisée par Edelmann, 2007) – mais aussi les travailleurs sociaux (Cohen-Emerique, 2000 ; Jovelin, 2002 ; Verbunt, 2004) ou les médecins (Layat Burn, 2007 ; Leanza, 2005) – sont désorientés par rapport à la « bonne » façon de répondre à la diversité culturelle. Nous ne parlons pas ici des professionnels qui seraient réticents voire résistants à la société multiculturelle : même les personnes qui sont sensibles à cette problématique et sont prêtes à s'engager pour de meilleures relations interculturelles à l'école et dans la société se retrouvent bien démunies. Comme par exemple cette future enseignante de l'école primaire à Genève en Suisse, lors d'un entretien réalisé dans le cadre d'une recherche longitudinale dans laquelle 14 enseignants ont été suivis au cours des trois années de leur formation initiale (Ogay, en préparation) :

Je pense que j'essaierais de, de..., de prendre du recul vis-à-vis de ce que je fais et de ce que je dis pour essayer d'être la, la plus objective et la plus heu... comme je l'aurais fait avec n'importe qui, en fait. Essayer de faire avec cet enfant qui est peut-être différent de par sa culture, de par sa couleur de peau, j'en sais rien, s'il a un handicap ou ce genre de chose, vraiment essayer de faire comme avec n'importe qui. (Anne, début de la formation)

Comme on peut le voir dans cet extrait, Anne se réfère principalement à la valeur d'égalité entre les individus, exigeant un traitement identique des élèves, ce que permet une position détachée et objective du professionnel. Cependant, elle se montre aussi sensible à la valeur de la diversité, semble prête à prendre en compte ce qui pourrait différencier un élève des autres et demander une attention particulière – dans le sens d'une pédagogie différenciée – mais s'en écarte finalement par peur de contrevenir à la valeur de traitement égal, qui lui fait affirmer une sorte d'interchangeabilité entre les individus.

Dans une autre recherche, réalisée à Zurich auprès de 40 enseignants du degré primaire en activité (dont 20 avaient eux-mêmes une expérience personnelle ou familiale de la migration),

Edelmann (2007) a montré que la façon avec laquelle ces enseignants géraient l'hétérogénéité culturelle en classe ainsi que dans leurs relations avec les parents est portée par leur propre sensibilité à la diversité culturelle et l'interprétation subjective qu'ils en donnent, et non par des modèles de pratiques professionnelles qu'ils auraient acquis pendant leur formation. Les analyses ont permis de dégager six types de rapports à la diversité culturelle, dans le sens des idéaux-types de Max Weber (1988) allant d'une attitude de mise à distance conduisant à ignorer la différence culturelle présente dans la classe, jusqu'à une position orientée vers la coopération et la synergie, caractérisée par une prise en considération réflexive de la diversité dans l'ensemble de l'action pédagogique. Différents parallèles intéressants peuvent être établis entre ces types décrits par Edelmann (2006, 2007) et les stades de la sensibilité interculturelle décrits par Bennett (1993). Mais si ce dernier auteur conçoit la sensibilité à la différence culturelle comme un développement unilinéaire en stades conduisant de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, Edelmann se refuse à créer une hiérarchie entre ses six types et considère plutôt qu'aucun ne détient à lui seul toute la vérité mais est à comprendre en lien avec le contexte.

Il n'y a pas que les enseignants qui hésitent devant la réponse à donner à la différence des cultures dans la pratique de l'enseignement : c'est aussi le cas pour les formateurs de ces enseignants, sans parler des chercheurs. Revenons aux quatre phases de l'éducation interculturelle telles que les a décrites Allemann-Ghionda (1999 ; 2008) : d'une façon ou d'une autre, elles prennent toutes position en faveur ou, au contraire, en défaveur de la différence culturelle et de son maintien. Par exemple, l'hypothèse du déficit, incarnée par la « pédagogie des étrangers », correspond à une négation de la dimension culturelle, relevant de l'orientation assimilationniste : pour que les élèves « étrangers » réussissent aussi bien que les nationaux à l'école, il suffit qu'ils combler leurs lacunes (en langue d'accueil, en apprentissages scolaires, voire en comportement) afin de rentrer dans la norme. De nombreuses critiques (p.ex. Diehm & Radtke, 1999) ont été faites à cette approche, notamment la stigmatisation des enfants issus de la migration et le déni de leurs potentiels, la pression assimilationniste et la « pédagogisation » de problèmes politiques. Pourtant, cette approche déficitaire n'a pas encore été

totalément dépassée aujourd'hui et revient régulièrement dans les discours à propos des élèves issus de la migration. C'est en réponse à cette hypothèse du déficit et à la position assimilationniste que s'est construite l'éducation interculturelle (aussi appelée pédagogie interculturelle), qui s'est développée en Europe dès les années 1990 sous l'impulsion notamment du Conseil de l'Europe (voir par exemple Meunier, 2007) et en parallèle au discours surtout nord-américain de la société multiculturelle (voir Steiner-Khamisi, 1995). Construite sur l'hypothèse de la différence, l'éducation interculturelle a pour objectif de valoriser la diversité des cultures présentes au sein de l'école et veut faire reconnaître la légitimité de la différence : « les élèves étrangers – comme on les appelle désormais – ne sont pas des êtres déficitaires, il ne leur manque pas quelque chose, mais ils sont différents ; ils disposent – de par leur origine différente – d'autres compétences. Il s'agit de mettre au centre de la réflexion pédagogique la reconnaissance de leur diversité et leur droit à être différent » (Krüger-Potratz, 1999 : 155)<sup>9</sup>. Dérives à mettre sur le compte d'un excès d'enthousiasme et d'un manque de distance critique ? Les élèves issus de la migration ont alors souvent été considérés comme des représentants de leurs « cultures d'origine » ; des soirées ou semaines interculturelles avec nourritures et danses traditionnelles ont été organisées, conduisant à une folklorisation de l'interculturalité et à ce que Abdallah-Pretceille (1992 ; 1999) a ironiquement appelé la « pédagogie-couscous ». A force d'insister sur la culture, certains discours de l'éducation interculturelle en sont venus à réduire l'élève à sa « culture d'origine », comme si l'appartenance à une culture était une évidence (voir l'excellente analyse de Cuche, 1996 : 103-111, sur les différentes conceptions et usages du concept de culture, et en particulier sa critique de la « culture d'origine »). Pour Camilleri (1990), la sacralisation des cultures représente l'écueil majeur pour ce champ multiforme de recherches et de pratiques qu'il appelle « l'interculturel » : lorsque la culture

est pensée comme étant de l'ordre du sacré, elle fige les individus dans leurs différences immuables (hétéro-attribuées, mais aussi auto-attribuées). Les cultures deviennent des carcans rigides enfermant les individus qui n'ont aucune marge de manœuvre et sont totalement soumis à « leur » culture : « je fais / il fait ceci, parce que c'est ma / sa culture. C'est comme ça, cela a toujours été ainsi et le restera ». Ironiquement et tristement au vu des intentions premières de « l'interculturel », le racisme n'est finalement plus très éloigné. Avec une telle conception figée et déterministe, la rencontre interculturelle est un drame, et la communication interculturelle une tâche impossible. En conséquence, si trouver la « bonne réponse » à la différence culturelle demande que l'on ne vide pas le concept de culture de son sens en n'en faisant qu'une seule construction sociale, sans la moindre réalité, il ne s'agit pas non plus de verser dans l'excès contraire en réifiant la culture et les différences entre les cultures. La marge de manœuvre est étroite !

#### 4. Le deuxième impensé : la différence culturelle constitue une dialectique

Nous avons jusqu'ici formulé l'enjeu posé par la diversité des cultures comme un choix « pour » ou « contre » la différence. Comme nous l'avons vu, les tenants d'une approche assimilationniste, se revendiquant généralement de l'universalisme, cherchent à gommer les différences culturelles alors que les tenants de l'éducation interculturelle, relativistes, veulent au contraire valoriser la diversité culturelle et lui donner une place à l'école. Le fait que l'une comme l'autre des positions ont été tentées, et qu'à chaque fois les bonnes intentions du départ ont débouché sur des effets contreproductifs, indique que la contradiction n'a pas de solution univoque. Si ce n'est justement de ne pas chercher à la résoudre définitivement : l'interculturalité nous place devant une dialectique entre l'égalité et la différence, l'universel et le particulier, mais aussi entre l'être et le devenir. Reconnaître cette dialectique est ainsi pour Camilleri (1990 : 17) indispensable pour que « l'interculturel » ne s'échoue pas sur l'écueil de la sacralisation des cultures :

Il y a donc un mouvement dialectique à réussir pour maintenir l'interculturel : assurer le respect des cultures, mais dans le

<sup>9</sup> *Ausländische Kinder – so hiess es nun – seien keine Mängelwesen, ihnen fehle nicht etwas, sondern sie seien anders; sie verfügten – aufgrund ihrer anderen Herkunft – über andere Kompetenzen. Deshalb gelte es, das Anderssein der Schüler und ihr Recht auf 'Anderssein' anzuerkennen und in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen zu rücken* (Krüger-Potratz, 1999 : 155).

cadre d'un complexe d'attitudes autorisant leur dépassement ; donner aux partenaires l'équipement nécessaire pour percevoir leur culture comme légitime et accéder au sentiment fondamental d'être reconnus et, en même temps, la liberté de se positionner sans culpabilisation relativement aux systèmes qui les entourent. Cela de façon à élaborer éventuellement leur formule culturelle individuelle. C'est l'une des manières par lesquelles les groupes interculturels peuvent devenir une matrice de créativité culturelle.

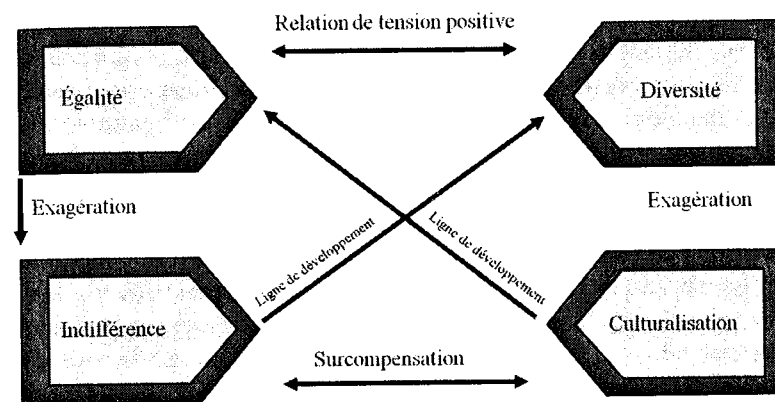
Il s'agit donc d'abandonner la compréhension binaire de l'interculturalité, qui demande à choisir entre la valeur d'égalité et la valeur de la diversité (une mission impossible qui nous conduit à adopter des positions contradictoires, voir Ogay, 2000), et invitons à la penser plutôt comme une dialectique (Edelmann, 2007). Plutôt qu'une contradiction que l'on s'attache à résoudre en choisissant une position contre l'autre, le concept de dialectique permet de concevoir ces deux valeurs comme deux pôles dans une relation de tension, certes, mais une tension positive car si ces deux pôles se repoussent, ils sont néanmoins complémentaires et aucun ne peut se suffire à lui-même.

S'inspirant du carré dialectique des valeurs de Helwig (1967) puis de Schulz von Thun (1997), Edelmann (2007) a développé le carré dialectique de la différence culturelle, fondé sur les valeurs d'égalité et de diversité. Le carré dialectique des valeurs repose sur l'idée de Helwig (1967) selon qui, pour pouvoir être constructive, toute valeur doit être contrebalancée par son contraire. L'excès dans une valeur, ce qui pourrait s'exprimer par « trop de bon », devient en effet toujours problématique. Par exemple, la valeur de la liberté a besoin d'être contenue par la valeur de la solidarité, sans cela ce serait la porte ouverte à l'égoïsme et à l'ignorance des besoins des autres. Dans l'autre sens, l'excès de solidarité conduit au sacrifice de ses propres valeurs et opinions, jusqu'à l'aliénation de soi. Comme le formule Helwig, « aucune valeur n'est en soi déjà ce qu'elle devrait être – elle le devient seulement par l'intervention d'une contre-valeur positive »<sup>10</sup>. Ainsi, plutôt que de choisir l'un ou l'autre pôle, il s'agit de rechercher un équilibre

<sup>10</sup> [...] kein Wert ist an sich allein schon, was er sein soll – er wird es erst durch Einbeziehung des positiven Gegenwertes (Helwig, 1967 : 66).

dynamique entre les deux, le point d'équilibre variant selon le contexte et ses enjeux (voir Schulz von Thun, 1997). Une orientation vers l'égalité tout comme une orientation vers la diversité sont ainsi nécessaires à une gestion professionnelle de l'interculturalité, et correspond à ce que Todorov (1989) appelle un humanisme tempéré.

La figure suivante, adaptée d'Edelmann (2007), illustre comment les valeurs impliquées dans la gestion de la différence culturelle par les professionnels sont en relation les unes avec les autres. Les valeurs positives de l'égalité et de la diversité sont représentées dans la partie supérieure du carré dialectique, en dessous figurent leurs versions exagérées : l'indifférence (pour l'égalité) et la culturalisation (pour la diversité) :



[Adapté de Helwig 1967, Schulz von Thun 1997, Edelmann 2007]

**Figure 1 : Carré dialectique de la différence culturelle**

La ligne de liaison horizontale supérieure figure le rapport dialectique de tension et de complémentarité : les valeurs qui s'articulent autour de l'égalité doivent toujours se trouver dans un rapport de tension positive avec les valeurs fondées sur la diversité. Ainsi, ce n'est qu'en reconnaissant les similitudes entre ses élèves qu'un enseignant pourra les percevoir avant tout dans leur rôle universel d'élèves et non en fonction de leurs origines particulières, ce qui correspond à une orientation souhaitable. D'un autre côté, ce n'est que sur la base de la reconnaissance des différences que l'enseignant pourra prendre en compte les pressions spécifiques ou

les inégalités de capitaux (selon Bourdieu, 1979) que subissent certains élèves issus de l'immigration.

Les lignes de liaison verticales représentent la dévalorisation des valeurs positives qu'entraîne un excès sur un seul des pôles de la dialectique. C'est le cas lorsqu'une insistance exagérée sur les ressemblances, le partage d'une commune humanité, engendre l'indifférence devant des références culturelles autres que les siennes. Ainsi, l'orientation excessive sur l'égalité conduit à une répression des particularismes culturels et à une pression à l'assimilation plus ou moins implicite pour les élèves et les parents issus de l'immigration (voir Allemann-Ghionda, 2002 : 484 ss). Les différences culturelles ne peuvent alors être prises en compte dans l'enseignement – dans le sens de la différenciation pédagogique – et encore moins y représenter un potentiel. Comme l'ont si bien montré Bourdieu (1966) puis Crahay (2000), « l'indifférence aux différences », ce slogan typique de l'exagération de l'égalité, ne conduit qu'à la reproduction des inégalités initiales entre les élèves. Nombreux sont pourtant les enseignants – en France bien sûr en vertu de l'idéal républicain, mais aussi ailleurs comme aux Etats-Unis (Mahon, 2006) – qui se font une fierté de ne pas faire de différences entre leurs élèves et de les traiter tous exactement de la même façon (« comme avec n'importe qui », selon les termes de Anne, la jeune enseignante citée plus haut). En même temps, une insistance exagérée sur la diversité conduit à une culturalisation des élèves issus de la migration, et ceci à long terme : « leur étrangeté [...] continue à être thématisée alors qu'elle n'existe plus ou qu'elle n'est conservée plus que dans la vie privée »<sup>11</sup> (Hamburger, 2002 : 31). L'insistance exagérée sur la différence culturelle conduit au culturalisme qui réduit l'individu à sa culture « d'origine », les différences culturelles se retrouvent folklorisées et exotisées.

Quant à la ligne de liaison inférieure reliant l'indifférence et la culturalisation, elle symbolise le chemin « que nous empruntons quand nous cherchons à fuir une valeur négative mais n'avons pas la force de nous engager dans la tension qu'impliquent les deux

valeurs positives de la partie supérieure du carré dialectique »<sup>12</sup>, ce qui nous amène à « fuir une non-valeur pour la non-valeur opposée »<sup>13</sup> (Helwig, 1967 : 66). Ce n'est donc pas une solution constructive, car l'indifférence et la pression à l'assimilation qu'elle engendre ne peuvent être résolues par la culturalisation et la stigmatisation, et réciproquement.

C'est par les lignes de liaisons diagonales que se réalise le développement, conduisant d'une exagération vers la valeur positive à l'opposé dans le carré dialectique (Schulz von Thun, 1997). Pour les enseignants, la prise de conscience que l'indifférence à la différence conduit à la production d'inégalités scolaires et à la reproduction des inégalités sociales favorise une plus grande sensibilité à la différence et à l'hétérogénéité (Mecheril & Plösser, 2009). Pouvoir réaliser ce développement présuppose toutefois une réflexion sur sa propre orientation par rapport à la différence culturelle et donc sur son positionnement au sein du carré dialectique des valeurs. En effet, il devient alors clair pour l'enseignant – et plus largement pour le professionnel – quelle direction adopter pour développer son professionnalisme. Le carré dialectique des valeurs peut ainsi être utilisé pour soutenir le travail d'une équipe d'enseignants lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité de la gestion de la diversité culturelle dans leurs relations avec les élèves et les familles. La visualisation des différents points de vue dans le carré dialectique permet d'amener une discussion qui sans cela risque de se figer dans une controverse stérile entre les deux exagérations que sont l'indifférence et la culturalisation. Fonder la formation interculturelle des professionnels sur le carré dialectique permet de créer les conditions pour un débat constructif qui permet de s'extraire des positions exagérées antagonistes et de concevoir l'interculturalité comme une tension positive entre les valeurs d'égalité et de diversité.

<sup>11</sup> *Weil ihre Fremdheit [...] auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist oder lediglich in der privaten Lebensführung erhalten werden soll* (Hamburger, 2002 : 31).

<sup>12</sup> *Den wir beschreiten, wenn wir dem einen Unwert entfliehen wollen, aber nicht die Kraft haben, uns in die geforderte Spannung der oberen Pluswerte hinaufzuarbeiten* (Helwig, 1967 : 66).

<sup>13</sup> *Aus einem Unwert in den entgegengesetzten Unwert fliehen* (Helwig, 1967 : 66).



## 5. L'éducation interculturelle, prête pour la postmodernité ?

Concevoir l'interculturalité comme une dialectique nous invite à nous aventurer du côté de la philosophie postmoderne (voir par exemple la présentation qu'en fait Hottois, 2002), une littérature complexe et souvent verbeuse, controversée, mais qui s'avère incontournable pour qui veut réfléchir à l'éducation en contexte d'interculturalité (voir Gogolin & Krüger-Potratz, 2006 : 125 ss.). En effet, le postmodernisme propose une réflexion critique sur la légitimité de la connaissance, il est aussi une remise en question profonde de l'éducation, en particulier de l'éducation formelle et de sa prétention à transmettre des savoirs universels, incarnés par l'enseignant (voir Peters, 1995). La pensée postmoderne analyse la fin du 20<sup>e</sup> siècle comme une période caractérisée par la fin des métarécits modernes, ces grandes explications universelles et définitives, se réclamant de la raison et de la cohérence, remplacés par la reconnaissance d'une multitude de réalités partielles et toujours changeantes :

Pour les postmodernes, au contraire, il s'agit d'abandonner tout récit imaginaire et d'accepter, sans nostalgie aucune, un monde empirique fait de sursauts temporaires d'harmonisations, traversé par des négociations et des conflits de plus en plus divers, une vision qui ne croit guère que le propre de la raison soit de démontrer que toutes les oppositions sont conciliables. Entre l'Un, l'universel qui écrase et la différence qui nous rend étrangers, il n'y a probablement d'autre voie de sortie que celle d'accepter l'idée que le social est constitué, moins par l'unité ou la multiplicité, que par des îlots discontinus de sens et de régions de non-sens social que l'unité est à trouver au moment de l'écriture du sens, et la diversité quant à elle, à récupérer lors de la découverte des opacités inéliminables de la société. (Martucelli, 1992 : 168).

Dans l'ouvrage fondateur *La condition postmoderne* (1985), issu d'un mandat réalisé pour le compte du gouvernement québécois sur la situation du savoir dans les sociétés hautement industrialisées, Lyotard décrit la diversité croissante des références culturelles comme des styles de vie différents et la coexistence de différentes visions du monde comme des jeux de discours (voir Gogolin & Krüger-Potratz, 2006 : 125 ss.). Il constate que dans

l'ère postmoderne, caractérisée par la révolution de l'information et de la communication (Hinkson, 1995), il n'est ni réaliste ni souhaitable de définir une perspective qui serait prioritaire sur les autres. Au contraire, il s'agit de renoncer consciemment aux explications globales, aux réponses évidentes ainsi qu'aux efforts de maîtriser le monde. L'ère postmoderne exige l'abandon des structures et des frontières claires ainsi que le rejet de la prétention de la vérité universelle en philosophie comme en religion (ainsi qu'en éducation, ajouterons-nous). La postmodernité implique, toujours d'après Lyotard (1986), un conflit permanent entre la diversité des perspectives, des systèmes de valeurs et de pensée : en effet, il n'est pas possible d'envisager un point de vue supérieur qui permettrait de négocier voire de trouver un accord. Mais ce conflit permanent est aussi l'occasion d'un développement, qui ouvre la voie pour de nouvelles formes de vie et d'action.

La question de la différence est ainsi au cœur de la pensée postmoderne, de même que la dialectique. Dans leur article sur le concept de la différence et sa signification pour l'éducation, Mecheril et Plösser (2009) associent la pensée postmoderne sur la différence avec celle des études genre, qui montrent notamment comment les différences sont socialement construites et néanmoins naturalisées, y compris par une approche de la reconnaissance. Se heurtant aux mêmes écueils que l'éducation interculturelle, les études genre ont engagé une importante réflexion sur la question de la différence et de l'égalité. Remarquons en passant que les formations interculturelles auraient avantage à proposer un détour par la réflexion sur les rapports entre les sexes, ce qui permettrait de réfléchir à la différence et à l'égalité à partir d'un autre point de vue.

Il convient cependant de se garder d'une idéalisation de la position postmoderne de déconstruction de la différence :

Il ne faudrait pas négliger, dans le discours sur l'indétermination et la fluidité des différences, que les différences sociales continuent malgré tout à avoir un effet. Si l'évidence naturelle et l'évidente nature des rapports de différence peuvent être remises en question à l'aide des approches déconstructivistes, il est incontestable qu'au long des différences symboliques, existent des injustices, des discriminations et inégalités de ressources

disponibles réelles et sensibles, et que des identités sont produites et donc existent<sup>14</sup> (Mecheril & Plösser, 2009 : 204).

La différence culturelle s'avère ainsi particulièrement complexe et insaisissable : multiforme et multidimensionnelle, réelle parce que construite dans l'interaction et donc en continuelle transformation, productrice d'identités, elle sépare comme elle relie. Penser la différence culturelle, de qui plus est en articulation avec les autres dimensions de différence, demande de développer une pensée de la complexité. C'est l'ambition d'Edgar Morin, un auteur français qui ne se réclame pas du postmodernisme mais dont la réflexion est précieuse pour penser la postmodernité. Un des trois principes de la pensée complexe selon Morin (2005) est la dialogique, terme qu'il préfère à celui de dialectique afin de souligner qu'il n'y a pas de résolution de la contradiction mais que les deux pôles qui s'opposent sont en dialogue constant. En particulier, l'ouvrage intitulé *L'humanité de l'humanité* (2001) dans lequel Morin réfléchit sur l'unité et la diversité de l'espèce humaine s'avère fascinant pour la réflexion sur l'interculturalité, comme on peut le voir dans la citation suivante :

La difficulté profonde est donc de concevoir l'unité du multiple, la multiplicité de l'un. Ceux qui voient la diversité des cultures tendent à minimiser ou occulter l'unité humaine, ceux qui voient l'unité humaine tendent à considérer comme secondaire la diversité des cultures. (...) Nous devons concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. L'unité complexe, c'est cela même : l'unité dans la diversité, la diversité dans l'unité, l'unité qui produit la diversité, la diversité qui produit l'unité ; c'est l'unité d'un complexe génératif, ce que le jeune Marx appelait homme générique, qui génère effectivement des diversités illimitées (Morin, 2001 : 71).

<sup>14</sup> So darf im Zuge der Rede über die Unbestimmbarkeit und Fluidität von Differenzen nicht vernachlässigt werden, dass soziale Differenzen überaus wirkmächtig sind. Wiewohl die natürliche Eindeutigkeit und eindeutige Natürlichkeit von Differenzverhältnissen mithilfe dekonstruktiver Ansätze infrage gestellt werden kann, bleibt unbestritten, dass entlang von symbolischen Differenzordnungen reale und fühlbare Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, ungleiche Verfügbarkeiten über Ressourcen, aber auch identitäre Selbstverständnisse produziert werden und insofern existent sind (Mecheril & Plösser, 2009 : 204).

## 6. Perspectives

Vivre et travailler en contexte d'interculturalité ne nous demande pas d'éliminer les contradictions que nous pouvons ressentir dans la confrontation avec la différence. L'interculturalité nous enjoint plutôt à développer une pratique réflexive fondée sur la reconnaissance de la dialectique entre l'égalité et la différence, qui est au cœur de la professionnalité des enseignants ainsi que des autres professionnels de l'humain. Il s'agit pour cela de reconnaître « la logique propre des différents registres de discours, afin de pouvoir juger de leur validité limitée dans le temps et à certains contextes, et d'être capable de passer dans un autre registre de discours »<sup>15</sup> (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006 : 125). Cette orientation postmoderne dans la gestion de la différence ne peut cependant réussir que s'il est possible d'exprimer le conflit suscité par la confrontation avec la différence. Il est dès lors indispensable que les individus reconnaissent ces différents registres de discours dans leur vie quotidienne et professionnelle et qu'ils soient conscients de leurs effets et dérives possibles. Chercheurs comme formateurs, nous devons reconnaître nos ambivalences devant la différence culturelle, les comprendre et les expliciter, non comme une contradiction qu'il faudrait résoudre, mais comme une dialectique. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions décider de façon adéquate dans quelle situation il convient de thématiser les différences que nous percevons ou, au contraire, de mettre l'accent sur ce qui est commun et peut réunir.

Dans son analyse des tensions vécues par l'école démocratique de masse, notamment par rapport à la réussite des élèves, Dubet (2001) propose le respect – un terme repris aux jeunes qu'il a interrogés – comme critère intervenant dans la tension entre la norme d'égalité et la norme du mérite, incarnant ici la différence au niveau des individus :

[Le] respect est, en définitive la norme de justice qui fait sa place aux différences acceptables. Les différences sont légitimes quand elles sont une ressource de subjectivation. Elles ne le sont pas quand elles portent atteinte au principe de l'égalité et à celui

<sup>15</sup> Deren zeitlich begrenzte und auf bestimmte sachliche Zusammenhänge bezogene Geltung beurteilen zu können und in der Lage zu sein, in eine andere Diskursart zu wechseln (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006 : 125).

du mérite sans favoriser pour autant l'autonomie de l'individu. Dans l'espace scolaire, ceci implique une stricte séparation des sphères de justice, une multiplication des épreuves sur lesquelles se juge le mérite, la juxtaposition d'espaces d'égalité et d'espaces de reconnaissance des individus. Pour le dire simplement, par le thème du respect, les élèves veulent être jugés comme des individus originaux, tout en étant égaux aux autres et en voyant leurs mérites reconnus. Le problème posé par l'observation des pratiques scolaires n'est donc jamais celui du face à face de l'universalisme et des différences. C'est celui, plus complexe, de la coexistence du mérite, de l'égalité et du respect. Et le respect indexe la différence culturelle sur le sens qu'elle peut avoir pour l'individu. Pour les élèves, cette différence n'est pas un droit culturel, elle est un attribut de l'autonomie individuelle (Dubet, 2001 : 116).

Le respect dont il est question ici n'est pas la déférence exagérée devant la culture que prône le relativisme culturel, il s'agit plutôt de la reconnaissance au sens de Honneth (2000). Fondamentalement, l'interculturalité pose la question de la justice, autant par rapport à l'individu et à sa singularité qu'à ses appartenances sociales et culturelles. Mais ce qui est juste est relatif au contexte, contexte qui va du micro de l'interaction interindividuelle au macro des relations historiques entre groupes sociaux ; ce qui est juste s'apprécie en fonction des enjeux identitaires, sociaux, symboliques, toujours situés dans le temps et dans l'espace, non dans l'absolu. Pour que ce champ de recherches et de pratiques appelé « l'interculturel » soit en mesure d'échapper à l'emprise des seuls bons sentiments, il est nécessaire que la réflexion sur ce qui est juste par rapport à l'interculturalité ne perde pas de vue le contexte socio-historique dans lequel s'inscrit la relation interculturelle et adopte une perspective critique, telle qu'on la trouve dans la pédagogie critique (voir par exemple McLaren, 1995 ; Sleeter & McLaren, 1995). Nous rejoignons en effet Gorski (2006) qui, parlant de l'éducation interculturelle, se préoccupe du fait que l'enthousiasme compatissant pour la diversité des cultures menace de faire perdre de vue l'objectif d'une meilleure justice sociale, l'éducation interculturelle devenant alors complice du conservatisme. A une époque où « l'interculturel » accède enfin à la reconnaissance institutionnelle, où les enseignants et autres professionnels de l'humain bénéficient

de plus en plus fréquemment d'une formation à l'interculturalité, il n'est pas inutile de veiller à ce que cette institutionnalisation ne devienne pas une domestication et ne serve finalement qu'à se donner bonne conscience.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1992. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. (Que sais-je ? vol. 3487). Paris : PUF.
- Allemann-Ghionda, C. 1999. L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (éd.). *Education et diversité socio-culturelle*. Paris : L'Harmattan, 119-146.
- Allemann-Ghionda, C. 2002. *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée). Bern : Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C. 2008. *L'éducation interculturelle dans les écoles*. Bruxelles : Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen.
- Bennett, M. J. 1993. Towards ethnorelativism : a developmental model for intercultural sensitivity. In R. M. Paige (éd.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth ME : Intercultural Press, 21-71.
- Berry J. W., Dasen, P. R. & Saraswathi T. S. (éds). 1997. *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development*. (2 ed. Vol. 2). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. 1966. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 3, 325-347.
- Bourdieu, P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camilleri, C. 1989. La culture et l'identité culturelle : champ notionnel en devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (éds). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, 21-73.
- Camilleri, C. 1990. Les conditions de l'interculturel. *Intercultures* 9, 11-17.
- Cochran-Smith, M. 1995. Color blindness and basket making are not the answers : Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal* 32(3), 493-522.

- Cohen-Emerique, M. 2000. L'approche interculturelle auprès des migrants. In G. Legault (éd.). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin, 161-184.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Dasen, P. R. & Perregaux C. (éds.). 2000. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Diehm, I. & Radtke F.-O. 1999. *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Dubet, F. 2001. Les « différences » à l'école : entre l'égalité et la performance. In M. Wieviorka & J. Ohana (éds). *La différence culturelle. Une reformulation des débats. Colloque de Cerisy, juin 1999*. Paris : Balland, 100-117.
- Eckmann, M. & Eser Davolio M. 2002. *Pédagogie de l'antiracisme*. Lausanne et Genève : Editions IES et LEP.
- Edelmann, D. 2006. Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 235-250.
- Edelmann, D. 2007. *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich : LIT.
- Fridman, V. & Ollivier M. 2004. Ouverture ostentatoire à la diversité et cosmopolitisme. Vers une nouvelle configuration discursive ? *Sociologie et sociétés* 36(1), 105-126.
- Gogolin, I. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (2<sup>e</sup> édition). Münster : Waxmann.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz M. 2006. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Gorski, P. C. 2006. Complicity with conservatism : the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education* 17(2), 163-177.
- Hamburger, F. 2002. Migration und Jugendhilfe. In F. Hamburger & G. Vierzigmann (éds). *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*. Weinheim und München : Juventa, 6-44.
- Helwig, P. 1967. *Charakterologie*. Freiburg : Herder.
- Hinkson, J. 1995. Lyotard, postmodernity and education : A critical evaluation. In M. Peters (éd.). *Education and the postmodern condition*. (Critical studies in education and culture series). Westport, Connecticut / London : Bergin & Garvey, 121-146.
- Honneth, A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hottois, G. 2001. *De la Renaissance à la Postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. (3<sup>e</sup> édition). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Houssaye, J. 2000. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. (3 ed.). Berne : Peter Lang.
- Howard, G. 1999. *We can't teach what we don't know. White teachers, multiracial schools*. New York : Teachers College Press.
- Johnson, L. S. 2003. The diversity imperative : building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education* 14(1), 17-30.
- Jovelin, E. 2002. L'approche intra-ethnique dans le processus d'aide : voile ethnique ou illusion d'une meilleure action sociale ? In E. Jovelin (éd.). *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris : L'Harmattan, 275-286.
- Jovelin, E. (éd.). 2002. *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris : L'Harmattan.
- Krüger-Potratz, M. 1999. Stichwort : Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 149-165.
- Layat Burn, C. 2007. *Représentations sociales et approche thérapeutique en milieu médical : quelles différences entre des patients de diverses cultures ? Thèse de doctorat en Sciences de l'Education*. Université de Genève.
- Leanza, Y. 2005. Le rapport à l'Autre culturel en milieu médical. L'exemple de consultations pédiatriques de prévention pour des familles migrantes. *Bulletin de l'ARIC* 41, 8-27.
- Lorcerie, F. (éd.) 2003. *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : INRP / ESF.
- Lyotard, J.-F. 1985. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Les Ed. de Minuit.
- Mahon, J. 2006. Under the invisibility cloak ? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education* 17(4), 391-405.
- Martucelli, D. 1992. Lectures théoriques de la postmodernité. *Sociologie et sociétés* 24(1), 157-169.
- McLaren, P. 1995. Critical pedagogy and the pragmatics of justice. In M. Peters (éd.). *Education and the postmodern condition*. (Critical studies in education and culture series), Westport, Connecticut/London : Bergin & Garvey, 87-120.
- Mecheril, P. & Plöber M. 2009. Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (éds.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel : Beltz, 194-208.

- Mendenhall, M. E., Stahl G. K., Ehnert I., Oddou G., Osland J. S. & Kühlmann T. M. 2004. Evaluation studies of cross-cultural training programs. A review of the literature from 1988 to 2000. In D. Landis, J. Bennett & M. J. Bennett (éds.). *Handbook of intercultural training*. (3<sup>e</sup> édition). Thousand Oaks, CA : Sage, 129-143
- Meunier, O. 2007. *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. Institut national de recherche pédagogique. Service de veille scientifique et technologique. <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm> (Site consulté le 20.09.2007)
- Morin, E. 2001. *La méthode / T. 5 : L'humanité de l'humanité*. L'identité humaine. Paris : Seuil.
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Mujawamariya, D. (éd.) 2002. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Outremont (Québec) : Les Editions Logiques.
- Ogay, T. (en préparation). *Comment penser l'interculturalité ? Des enseignants en formation aux prises avec la dialectique de la différence culturelle*.
- Ogay, T. 2000. *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande*. Berne : Peter Lang.
- Özlem Otyakmaz B. 2004. Dequalifizierung von Professionellen mit Migrationshintergrund im psychosozialen Arbeitskontext. In Y. Karakasoglu & J. Lüddecke (éds). *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster : Waxmann, 117-130.
- Peters, M. (éd) 1995. *Education and the postmodern condition*. Westport, Connecticut/London : Bergin & Garvey.
- Prenzel, A. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, A. 2001. Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (éds.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske + Budrich, 93-107.
- Savarèse, E. 2003. Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation. Dialogues politiques. *Revue plurielle de science politique* 2. <http://www.la-science-politique.com/revue/revue2002/sommaire.htm> (Site consulté le 11.10.2005).
- Schulz von Thun, F. 1997. *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek : Rowohlt.
- Sieber, P. & Bischoff S. 2007. *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse. Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques*. [http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/dossier/071116\\_Rapport\\_PIC\\_COHEP.pdf](http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/dossier/071116_Rapport_PIC_COHEP.pdf) (Site consulté le 27.03.2008).
- Sleeter, C. E. & McLaren P. L. 1995. *Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference*. New York : State University of New York Press.
- Steiner-Khamsi, G. 1995. Notes sur l'histoire et les perspectives de la pédagogie interculturelle en Suisse et en Europe. In E. Poggia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. R. Dasen (éds.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*. Berne : Peter Lang, 45-70
- Taguieff P.-A. 1988. *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte.
- Todorov, T. 1989. *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- Verbunt, G. 2004. *Perspectives interculturelles dans le travail social : Repères et perspectives*. Paris : La Découverte.
- Weber, M. 1904/1988. Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In J. Winkelmann (éd). *Max Weber. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen : Mohr, 146-214.
- Wiggins, R. A. & Follo E. J. 1999. Development of knowledge, attitudes, and commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education* 50(2) : 94-105.

*Sous la direction de*  
**Anne Lavanchy, Anahy Gajardo,  
Fred Dervin**

**ANTHROPOLOGIES  
DE L'INTERCULTURALITE**

© L'Harmattan, 2011  
5-7, rue de l'Ecole polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>  
[diffusion.harmattan@wanadoo.fr](mailto:diffusion.harmattan@wanadoo.fr)  
[harmattan1@wanadoo.fr](mailto:harmattan1@wanadoo.fr)

ISBN : 978-2-296-56497-8  
EAN : 9782296564978

**L'HARMATTAN**