

Cahiers de la recherche en éducation

De l'homogénéité à l'hétérogénéité culturelle : défis et enjeux pour la formation interculturelle

Fabienne Tanon and Nicole Chiasson

Volume 7, Number 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016915ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016915ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Tanon, F. & Chiasson, N. (2000). De l'homogénéité à l'hétérogénéité culturelle : défis et enjeux pour la formation interculturelle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 327–335. <https://doi.org/10.7202/1016915ar>

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

CRÉ

Introduction

De l'homogénéité à l'hétérogénéité culturelle : défis et enjeux pour la formation interculturelle

Fabienne **Tanon**
Université de Lyon
Nicole **Chiasson**
Université de Sherbrooke

Alors que certaines villes, tant en Europe qu'au Canada, ont depuis longtemps intégré des habitudes de vie marquées par le pluriculturalisme, d'autres s'éveillent peu à peu à cette réalité. De fait, certains pays, voire certaines régions isolées à l'intérieur de pays touchés par le pluralisme culturel, se trouvent actuellement confrontés aux contacts et aux dynamiques de l'interculturalité alors qu'ils se vivaient jusqu'à présent selon une modalité monoculturelle. C'est le cas par exemple, en Europe, de pays tels que la Grèce, l'Italie ou le Portugal qui, de pays d'émigration forte, sont devenus en l'espace d'une décennie des pays d'immigration. Et ce, pour plusieurs raisons. D'abord les conflits guerriers ne cessent de secouer des populations entières, et les civils, fortement

touchés par ces hostilités, migrent vers des pays prêts à les accueillir, à la recherche d'une sécurité fondamentale au développement de l'être humain. À cet accueil humanitaire s'ajoutent le flot continu des personnes à la recherche d'un mieux-être économique et social pour eux-mêmes et leur famille ainsi que le flux des populations émigrées qui reviennent au pays d'origine, soit en fin de vie, soit pour s'y réinstaller avec leur famille. Nous trouvons également des nations, comme c'est le cas du Québec, qui comptent sur l'immigration pour contrer un taux de natalité décroissant.

Les processus d'établissement de ces nouveaux arrivants dépendent des politiques mises en place dans les pays d'accueil. Au Québec, par exemple, pour éviter que les personnes immigrantes ne s'installent que dans la métropole et pour prévenir le phénomène de ghettoïsation, une politique de régionalisation a été mise en vigueur. Il en résulte que des milieux non initiés au pluriculturalisme font progressivement face à cette nouvelle réalité qui, dans certains milieux, est encore à peine perceptible. L'homogénéité au plan ethnoculturel y est encore la norme, tant dans la population en général que dans les institutions éducatives. Les enjeux sociaux et politiques en matière de formation interculturelle auprès des personnels éducatifs, soignants ou travailleurs sociaux se posent d'emblée et remettent en question les structures et systèmes correspondants quant à la place faite à l'hétérogénéité culturelle dans leur démarche d'accueil des populations étrangères. Or, en cette ère de mondialisation, une prise en compte de la diversité culturelle est à intégrer dans la formation des adultes et professionnels de demain. Cependant, une éducation à l'interculturalité ne se réduit surtout pas à une meilleure connaissance de l'autre et de sa culture – leurre bien trop accepté dans les enthousiasmes du début –, elle est avant tout formation à la relation et à l'interaction avec le différent, le non-familier, le hors norme. Elle est un travail sur les représentations symboliques du monde, à commencer par le sien propre, impliquant un questionnement sur les «allant-de-soi» établis dans chaque culture. Cependant, comment stimuler l'intérêt et donner une formation et un soutien adéquats alors que les individus et les acteurs sociaux ne se sentent pas interpellés par la pluriethnicité, forts de l'assurance d'être du côté de la culture majoritaire, culture dans laquelle les «autres» doivent s'intégrer?

Par définition, la culture n'est jamais totalement homogène. C'est «un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité

particulière et distincte» (Rocher, 1969, p. 98). Les conflits de classes sociales comme les conflits intergénérationnels résultent de manières différentes de penser, de sentir et d’agir à l’intérieur d’une même société. De plus, dans un nombre croissant de sociétés, l’hétérogénéité culturelle tend à devenir la norme : par exemple, à Genève, plus d’un tiers de la population est étrangère, les Genevois de souche ne représentant que 33 % de la population selon les statistiques de l’Office fédéral de décembre 2001. Au Canada, Montréal et Vancouver connaissent des situations similaires. Comment, dans ce cas, définir la notion d’homogénéité culturelle ? Faut-il la réserver à quelques cultures « exotiques » ou isolées ou est-on en droit de penser qu’elle deviendra à terme un concept obsolète comme nous le voyons déjà apparaître dans le contexte de nos grandes métropoles occidentales ? Peut-on encore envisager des modèles de sociétés culturellement homogènes dans l’évolution actuelle du monde ou faut-il penser à « la fin des monoculturalismes » comme le souligne Khosrokhavar (2001) ? Comment concevoir et gérer l’hétérogénéité grandissante de nos cultures, voire l’anticiper quand elle n’est pas encore établie ? Se confronter en permanence à l’hétérogénéité culturelle implique un coût social, politique, affectif et cognitif. Cela demande tout un investissement de la part des acteurs en présence pour gérer les divergences, pour assurer un contrôle de soi lors des interactions – dans le vécu quotidien comme dans les situations professionnelles –, pour maintenir une écoute et une ouverture à l’autre, tout en faisant acte de décentration par rapport à un ethnocentrisme latent ou manifeste, pour amener des groupes culturels opposés à trouver des médiations et des accommodements permettant de préserver la paix sociale.

Or, l’individu a besoin d’une certaine homogénéité dans son environnement familial, il en a besoin pour structurer son identité et celle des autres, dans ses interactions quotidiennes, dans les valeurs qui orientent ses actions et ses conduites, dans ses modes de pensée et ses représentations. Toute société a également besoin d’un certain consensus social pour éviter l’éclatement. Le système scolaire tend, par nature, à former une matrice culturelle, officielle et partagée par les membres de cette société, dans laquelle « l’autre » culture doit s’adapter pour devenir semblable. L’université, entre autres, est une institution productrice d’homogénéité de la culture de par ses rites de passage et ses modalités de fonctionnement, opérant sur un substrat fondamentalement hétérogène (ceci encore plus avec la mobilité croissante des étudiants).

Ainsi, même dans une société hétérogène, il y a production/préservation d’un seuil d’homogénéité culturelle. Comment alors déterminer ce seuil ?

Comment définir la frontière, le passage d'un monoculturalisme à un milieu social pluriculturel? Comment ces deux concepts – homogénéité et pluralités des cultures – s'éclairent-ils mutuellement? Dans quelle dialectique peuvent-ils se situer et se donner sens au regard des questions de formation et d'éducation qui nous préoccupent ici?

C'est autour de ces questions que nous avons conçu ce numéro spécial des *Cahiers de la recherche en éducation*. Plus particulièrement, nous avons invité des auteurs québécois et européens à partager leurs réflexions sur la conception de l'homogénéité culturelle, sur les pratiques en milieu scolaire et la nécessité d'une formation interculturelle des enseignants, sur les interventions sociales auprès de familles immigrantes et la formation des futurs travailleurs sociaux, sur le soutien et la formation auprès de gestionnaires qui manquent de balises pour faire face aux accommodements nécessaires suscités par la diversité croissante de la main-d'œuvre, et sur les conflits identitaires provoqués par des situations d'hétérogénéité culturelle. Mais s'il semble justifié de miser sur une certaine ouverture à la différence, celle-ci n'est, par ailleurs, aucunement garante d'une absence d'ethnocentrisme ni de la présence des compétences interculturelles nécessaires à l'édification de sociétés pluralistes harmonieuses et égalitaires. L'engagement éducatif à prendre implique de penser non pas en termes de catégories culturelles et de typologies, mais en termes dynamiques de mutations, de passages, de recompositions sociales. C'est un processus complexe et difficile en raison des préjugés qui, enracinés dans la sphère affective et dans l'intime, fragilisent la formation et déstabilisent les interactions. Il importe alors de travailler en privilégiant les processus identitaires, les rapports à l'altérité, les savoir-être plutôt que la maîtrise des savoirs afin de conceptualiser d'autres modalités du « vivre ensemble » (Rojzman, 1996).

Les articles

Dans ce numéro des *Cahiers de la recherche en éducation*¹, nous avons organisé les textes selon un questionnement général sur les définitions possibles de l'homogénéité versus l'hétérogénéité culturelle (Vittoria Cesari Lusso), en passant par des questions de formation à l'interculturel dans des contextes larges, en France et au Québec (Edmond Marc Lipiansky; Fernand Ouellet),

1 Nous tenons à remercier monsieur Jean Moisset, de l'Université Laval, et madame Fabienne Desroches, de l'Université de Montréal, pour leur précieuse participation à l'approbation et la révision des projets d'articles reçus pour ce numéro.

pour arriver enfin à des contextes spécifiques liés, soit à un pays, la Suisse ou la Grèce (Abdeljalil Akkari ; Georges Androulakis), soit à des publics précis au Québec (Michèle Vatz Laaroussi ; Benoit Côté et Claude Charbonneau).

La qualité des relations interculturelles est étroitement liée au sens qui est attribué au caractère de l’homogénéité culturelle, commente Vittoria Cesari Lusso qui interroge d’emblée les définitions de l’homogénéité et de l’hétérogénéité culturelle. Elle soutient que, de manière générale, au-delà des facteurs objectifs, les perceptions et représentations des personnes à cet égard ne sont pas neutres, ajoutant qu’il peut y avoir un décalage entre ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Elle examine les arguments qui plaident en faveur d’une tendance affirmée chez l’homme pour préférer l’homogénéité culturelle à l’hétérogénéité en s’appuyant sur quatre perspectives théoriques en psychologie, et tente d’établir une « grammaire » des relations interculturelles à partir de l’énoncé de sept principes de base. Chacun de ces principes est lié à une action ou à une orientation pédagogique en vue de fournir des repères aux formateurs concernés. Elle insiste sur un désir fantasmé d’homogénéité culturelle de la part de nombreux enseignants alors que la réalité les confronte à une pluralité culturelle croissante.

L’article d’Edmond Marc Lipiansky ouvre sur une réflexion plus large et transversale portant sur les notions d’identité culturelle et de stratégies identitaires induites par des situations de contacts interculturels significatifs. La question de l’identité est posée dans ses multiples facettes, à travers la dynamique de sa construction en milieu pluriculturel. L’auteur s’inscrit dans une démarche de dialogue entre praticiens et chercheurs, soutenant que la formation, si on veut qu’elle soit utile, doit rester en contact étroit avec les réalités vécues sur le terrain. En relatant quelques témoignages recueillis lors d’un travail de formation auprès de groupes pluriculturels, il soulève la problématique des doubles messages paradoxaux auxquels peuvent être exposées des personnes à l’égard de la pluralité de leurs identités culturelles et de la conflictualité qui peut en résulter. L’individu en vient à se débattre avec un sentiment d’absence de reconnaissance et de valorisation ainsi que d’incohérence identitaire. Les exemples présentés illustrent bien les mécanismes identitaires de cohérence simple ou complexe explicités par Camilleri (1990). Ainsi, les dynamiques mises en lumière dans ces groupes pluriculturels en font un outil de formation efficace et stimulant pour des publics variés.

Une réflexion théorique sur la formation interculturelle nous est également offerte par Fernand Ouellet. Il interroge la définition de l'éducation interculturelle, et sa conception se situe à l'intérieur de trois paradigmes : 1) l'ouverture à la diversité, 2) l'égalité des chances et l'équité, 3) la cohésion sociale. Ouellet examine en outre les exigences de la réforme scolaire implantée récemment au Québec et qui institutionnalise un cours d'éducation à la citoyenneté ainsi qu'un programme d'éthique et de culture religieuse. S'inspirant des écrits d'Elizabeth Cohen (1994) sur le travail en groupe, cette réforme qui prône l'enseignement par compétences ne sera une réussite que si les enseignants sont préparés à une façon nouvelle de gérer la classe et à l'apprentissage des élèves. L'approche coopérative à travers le travail en groupe semble particulièrement efficace dans des classes hétérogènes et peut constituer un moyen de faire face aux défis du pluralisme en milieu scolaire. L'auteur souligne également que la réforme scolaire affecte tout autant les enseignants et les élèves de milieux qui ne sont pas encore touchés par la multiculturalité, offrant ainsi le potentiel d'ouvrir ces derniers à une réalité mondiale de rapports interculturels et de les préparer à des attitudes moins ethnocentriques que celles qui prévalent actuellement dans nos sociétés. Ouellet considère qu'il serait judicieux de mettre sur pied des projets de recherche-action, dans la même perspective que Lipiansky (voir dans ce même numéro) propose des projets de recherche-formation : ceux-ci regrouperaient chercheurs et enseignants, et il en résulterait du matériel pédagogique adapté aux exigences de la réforme scolaire ainsi qu'aux sessions de perfectionnement qui doivent être offertes aux enseignants.

Les deux articles suivants se concentrent sur le domaine scolaire et montrent comment une lecture apparemment objective des besoins des personnes immigrantes et des politiques institutionnelles visant leur intégration contribue parfois à des approches et interventions teintées d'ethnocentrisme et porteuses de marginalisation, malgré les bonnes intentions des acteurs concernés.

Abdeljalil Akkari met en lumière l'écart entre l'intégration mise en évidence dans les textes officiels et la réalité des trajectoires scolaires à Fribourg, en Suisse, qui connaît d'importants changements démographiques, en particulier sur le plan de sa composition ethnoculturelle. L'évolution de la présence d'élèves d'origine étrangère dans le système scolaire a commandé, entre autres, d'organiser la création des « classes spéciales » et des « classes de développement » à l'intention de ces élèves. Or, les mesures prises aboutissent à un cheminement scolaire dévalorisé pour les enfants immigrés, avec le risque d'entraîner

des conséquences négatives à long terme sur l’intégration sociale de ces derniers. L’auteur souligne ici un effet pervers des mesures prises au départ selon de bonnes intentions, car les élèves étrangers se trouvent en fait victimes d’un processus de marginalisation scolaire. S’intéressant ensuite aux philosophies éducatives et aux compétences des enseignants, Akkari rapporte les résultats d’une recherche menée auprès de 38 enseignants-stagiaires d’où il ressort que leur pratique en classe repose surtout sur ce qu’ils ont eux-mêmes vécu durant leur propre scolarité. Ainsi, comment former des enseignants à une approche interculturelle alors qu’ils ont été éduqués dans des classes culturellement homogènes? En outre, pour les personnes interrogées, les échecs d’enfants d’origine étrangère sont attribuables aux dynamiques familiales et à l’héritage culturel de ces derniers: croyances teintées d’ethnocentrisme, peut-être. L’auteur stipule que le problème, situé sur le plan des choix pédagogiques et culturels du système scolaire, mérite une analyse. Il préconise des programmes de formation qui permettront de construire des ponts culturels entre enseignants et élèves, ponts qui se traduiront par des philosophies, attitudes et méthodes pédagogiques non marginalisantes.

Pour sa part, Georges Androulakis dans son article éveille aux problématiques scolaires dans une Grèce qui, traditionnellement monoculturelle, se transforme en terre d’accueil, découvrant ainsi la multiculturalité. Tout comme en Suisse et au Québec, l’hétérogénéité des populations scolaires a entraîné la création de classes dites «d’accueil» ou «de soutien». La logique de pensée des enseignants relève de «l’hypothèse du déficit» des élèves immigrés et s’inscrit dans un paradigme d’homogénéité puisque le but est d’intégrer ces élèves dans la culture grecque, à travers son système scolaire, ce qui revient *in fine* à préserver l’homogénéité de la culture. L’auteur pose le paradoxe de ces classes spéciales qui stigmatisent la différence soit pour la supprimer (avec les classes d’accueil), soit pour la singulariser (avec les classes interculturelles). S’appuyant sur un large programme de recherches dont il présente des résultats partiels (d’autres sont présentés ailleurs dans une publication précédente), l’auteur fait apparaître la forte réticence des enseignants face à l’hétérogénéité culturelle, rejoignant en cela la thématique développée par Cesari dans ce même volume.

Un décalage entre la pensée objective et l’action subjective est également mis en lumière, dans le texte de Michèle Vatz-Laaroussi, dans le contexte des interventions sociales. Elle a mené ses études auprès des familles immigrantes dans deux régions du Québec, l’Estrie et le Saguenay – Lac-St-Jean. Ses résultats

font également ressortir des attitudes et approches empreintes d'ethnocentrisme, malgré la bonne volonté des intervenants. Par exemple, l'auteure explique comment l'opposition entre le « nous » familial immigrant et l'approche centrée sur l'individualisation de la personne peut être à l'origine de malentendus avec les familles immigrantes. Une autre zone d'incompréhension résulterait d'une approche culturaliste des intervenants qui ne tiennent pas compte de la capacité de changement qui est apparue comme un trait permanent chez les personnes immigrantes interrogées. Les intervenants auraient tendance à ignorer l'histoire, la trajectoire de la personne immigrante, préférant, « en bons "méthodologues" du social occidental », resituer leurs interventions dans l'ici et le maintenant, ce qui revient à vouloir l'enfermer dans une dynamique régionale, voire locale, tendance qui peut parfois être confondue avec un désir projeté d'assimilation. Riche de ses observations sur les rapports entre intervenants sociaux et personnes immigrées, Vatz Laaroussi propose une approche d'intervention interculturelle et amorce une réflexion sur la formation professionnelle qui devrait être offerte à des étudiants en travail social, même si ceux-ci ne sont pas actuellement confrontés à la réalité multiculturelle dans leur quotidien.

Pour leur part, Benoit Côté et Claude Charbonneau apportent un éclairage qui se situe à la marge du thème central du présent numéro et permet de ce fait son élargissement. Conscients que la majorité des gestionnaires d'organisations publiques ou privées sont issus de sociétés où l'impulsion vers l'homogénéité culturelle est un trait dominant, les auteurs se sont intéressés au soutien, à travers la formation en milieu de travail, qui pourrait être fourni à ces gestionnaires pour faire face aux demandes particulières d'employés issus de l'immigration. Ils montrent comment, par l'élaboration rigoureuse d'un modèle exposant les variables et les processus psychologiques en jeu, des gestionnaires peuvent réagir à des demandes d'accommodement de la part de personnes soucieuses de leurs pratiques ethniques ou religieuses. Comment une formation peut-elle être conduite pour permettre à ces gestionnaires de repenser leurs stratégies ? Comment les amener à prendre conscience que plus ils se situent dans un contexte d'homogénéité, plus ils auront tendance à développer une approche de non-différenciation vis-à-vis de l'altérité, se situant probablement ainsi dans une perspective universaliste qu'ils jugeraient équitable ? Sachant qu'un formateur doit s'adapter à la diversité d'expériences et de dispositions de son public, les auteurs insistent sur l'habileté à innover nécessaire à l'efficacité de toute action interculturelle. Cette habileté peut parfois s'avérer plus importante et exigeante lorsque les personnes formées n'ont pas été exposées à l'hétérogénéité culturelle. Enfin, le contexte de formation

présenté ici peut aisément s’étendre au cursus scolaire des étudiants en sciences administratives.

Les articles présentés dans ce numéro des *Cahiers de la recherche en éducation* soulèvent autant de questions que de réponses et stimulent la réflexion des enseignants comme des chercheurs. Il se dégage de ces écrits « multiculturels » des constatations, des interrogations et des orientations qui démontrent que les sociétés actuelles, pluriculturelles dans leur ensemble, sont aux prises avec les mêmes problématiques, au-delà de leur histoire et des spécificités de leur composition ethnique. Les défis qui s’imposent et les recherches de solutions qui s’ensuivent sont en bonne partie universels, et nous réitérons avec fermeté que c’est dans l’éducation à la relation avec le différent qu’apparaît un avenir prometteur pour nos univers hétéroculturels.

Références

CAMILLERI, C. (1990).

Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d’une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Les stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris: Presses universitaires de France.

COHEN, E.G. (1994).

Le travail de groupe; stratégies d’enseignement pour la classe hétérogène. (Trad. F. Ouellet, 2^e édition). Montréal: Éditions de La Chenelière.

KHOSROKHAVAR, F. (2001).

La fin des monoculturalismes. In M. Wieviorka et J. Ohana (dir.), *La différence culturelle. Une reformulation des débats* (p. 17-30). Paris: Éditions Balland.

ROCHER, G. (1969).

Introduction à la sociologie générale (Tome I). Montréal: HMH.

ROJZMAN, C. (1998).

Savoir vivre ensemble. Agir autrement contre le racisme et la violence. Paris: Syros.