

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



L'école et l'interculturel, intégration des autres ou prise de conscience de soi ?

Interculturalism and the school: integration of others or heightened self-awareness?

La escuela y lo intercultural: ¿La integración de otros, o la toma de conciencia de sí?

Albert Doutreloux

Numéro 31 (71), printemps 1994

Identités et nouveaux rapports sociaux dans les sociétés pluriethniques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1033786ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1033786ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Doutreloux, A. (1994). L'école et l'interculturel, intégration des autres ou prise de conscience de soi ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (31), 163–170.
<https://doi.org/10.7202/1033786ar>

Résumé de l'article

L'article se base sur une recherche-action et sur une pratique de la formation aux relations interculturelles dans des écoles de Montréal. Il semble en ressortir que la méconnaissance de nos propres déterminations culturelles est plus dommageable que l'ignorance des cultures autres, et que le contexte interculturel offre l'occasion de prendre conscience de ces processus culturels et d'ajuster nos représentations et nos modes d'action : il permet de saisir les dynamiques « contenus-processus-contextes » pour traiter la complexité des situations réelles et instaurer des relations entre « systèmes autonomes », personnes ou institutions.

L'école et l'interculturel, intégration des autres ou prise de conscience de soi ?

Albert Doutreloux

L'essentiel des données sur lesquelles s'appuient les réflexions livrées ici provient d'une recherche-action organisée par le Service aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec de mars 1992 à mai 1993¹. Ces données corroborent par ailleurs celles qui ressortent d'une pratique de formateur aux relations interculturelles pour diverses commissions scolaires à Montréal et à Québec. Il ne s'agit pourtant pas de rendre compte de la situation des réseaux scolaires de Montréal au point de vue des politiques interculturelles — la base empirique est à cet égard insuffisante — mais de dégager des processus significatifs, relationnels et organisationnels, susceptibles de se manifester en

contexte scolaire et dans des situations d'hétérogénéité culturelle. On espère en même temps que peuvent être tirées de ces observations des informations utiles pour les formations aux relations interculturelles et, plus encore, pour ces relations mêmes, dans l'enseignement ou ailleurs.

Avant d'explicitier davantage la démarche en cause, il convient de préciser le sens du terme « interculturel » (Doutreloux, 1993) et ses conditions particulières en contexte québécois et montréalais. L'interculturel ne désignerait pas un phénomène bien nouveau s'il consistait simplement en la rencontre de ressortissants de divers systèmes socio-culturels, individus ou collectivités. Pareilles rencontres se pratiquent

depuis longtemps, quoique de manières différentes, par les touristes, les commerçants, les missionnaires, les coopérants, les diplomates et les anthropologues. Ces pratiques sont à l'interculturel ce que serait le flirt d'un soir ou d'un été à une vie commune sous un même toit à long terme d'années... Le contexte ici est celui d'une contrainte objective, vivre sur un même territoire et dans un même État, et non plus celui d'une démarche libre et provisoire qui ramène toujours à la société propre. Autrement dit encore, passer chez les autres ou les voir passer chez nous n'implique pas, malgré certaines analogies, les mêmes processus ni les mêmes conséquences que le fait de s'installer à demeure chez d'autres ou de les voir s'ins-

taller chez nous de manière aussi permanente. Bref, le fait interculturel se définirait comme *la participation complète d'individus et de groupes à un système sociétal commun avec, par ailleurs, des références culturelles différentes, voire antagonistes sous certains aspects* (Doutreloux, 1993).

Le phénomène — soit dit en passant — n'est pas nouveau en lui-même. Bien des ensembles politiques, en Afrique, en Asie et en Europe, se sont constitués et ont fonctionné, avec des bonheurs et des malheurs et durant des périodes variables, dans un contexte interculturel et de multiplicité des langues, des coutumes, des religions, des techniques. C'était, il est vrai, avant le développement de l'État technocratique moderne et ses logiques abstraites et, d'ailleurs, avant la crise structurelle et structurelle actuelle de cette forme d'État.

Il ne s'agit pas ici de développer cette mise en perspective historique de ce que nous nommons aujourd'hui interculturel. On peut cependant rappeler certains traits de nos propres situations interculturelles dans l'histoire récente. Elles s'inscrivent tout d'abord dans le contexte assez ambigu d'un État qui associe des références ethniques — les deux « peuples fondateurs » reconnus par l'Acte

de l'Amérique du Nord britannique de 1867 — et les principes et fonctionnements d'un État moderne qui, par définition, renonce à ces références (Dorais, 1992). Comme en prolongement de ce dispositif particulier se définit ensuite une politique aussi originale, la reconnaissance officielle des « communautés culturelles », avec les pressions diverses, notamment sur le système d'enseignement, qu'elle autorise, si même elle ne les suscite pas. En simplifiant, si derrière tout élève se profilent des parents, derrière ces parents peut aussi bien intervenir une « communauté culturelle » avec son poids et ses politiques propres. Cela détermine de manière particulière les difficultés inhérentes par ailleurs, et pour toutes les parties en cause, à l'intégration de populations scolaires culturellement hétérogènes (Doutreloux et Guilbert, 1982).

En outre, dans les contextes ainsi évoqués se produisent des changements décisifs, qui touchent à la fois les écoles (loi 101) et l'immigration elle-même : niveau socio-économique plus faible de nombreux immigrants, accroissement considérable de la catégorie « réfugiés », proportion beaucoup plus importante d'immigrants du « Sud »² (Anctil, 1992).

La loi 101, adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en 1977, radicalise deux lois de 1969 et de 1974 et impose l'école française aux immigrants, sauf pour les enfants dont l'un des parents ou l'un des membres de la fratrie aurait déjà suivi l'enseignement primaire en anglais au Canada. La population scolaire allophone passe ainsi, sans préparation aucune du système scolaire ni de son personnel, de 27,3 % en 1978-1979 à 72,85 % en 1990-1991 (statistiques du ministère de l'Éducation du Qué-

bec). Cette croissance brutale affecte très inégalement cependant le réseau scolaire. En 1990-1991, dans l'île de Montréal, sur 304 écoles primaires et secondaires, 14 ont un effectif allophone de plus de 80 % et 67 de plus de 50 % (mêmes sources).

Par ailleurs, et au delà des chiffres, des écarts prononcés et incontournables se manifestent dans les vécus et les manières de percevoir et concevoir de notables parties des populations immigrées. Cette interculturelité objective rend plus étrange encore l'école québécoise à ses nouvelles clientèles et plus étrange aussi ces dernières pour une majorité du personnel scolaire.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le projet « Suivi des multiplicateurs en éducation interculturelle » conçu par la Direction des services aux communautés culturelles pour évaluer la pertinence et l'efficacité sur le terrain des sessions de sensibilisation à l'éducation interculturelle offertes par ce même Service au personnel des écoles publiques francophones de Montréal de 1987-1988 à 1989-1990. Ces sessions de cinq puis de quatre jours avaient vu leurs contenus élargis et diversifiés de manière continue. Une série de guides et de cahiers explicitent les contenus et la pédagogie de ces formations. Aussi bien le succès en a-t-il été évident, les inscriptions ayant atteint en six ans le nombre de 771, soit environ 600 personnes (certaines se sont inscrites plusieurs fois à des sessions différentes).

Des questions cependant demeuraient quant à l'efficacité concrète de ces formations et à l'influence effective des personnes ainsi sensibilisées et outillées. Que devenaient les multiplicateurs ainsi formés une

fois retournés dans leurs écoles respectives, quelles étaient leurs réalisations et leurs difficultés, comment envisager un perfectionnement continu, et enfin quelles informations tirer de leurs expériences pour améliorer encore les formations ?

Pour répondre à ces questions des accords furent passés avec deux écoles primaires et deux écoles secondaires (les moyens logistiques disponibles ne permettaient pas une recherche-action plus extensive). Aux termes de l'accord, l'école constituait un comité des multiplicateurs composé des personnes déjà sensibilisées aux relations interculturelles, avec leurs statuts professionnels divers dans l'école, et comprenant obligatoirement un membre de la direction. Le Ministère accordait alors le soutien financier nécessaire pour la libération des membres du comité devant participer aux séances de travail. Ces dernières se sont étalées de mars 1992 à juin 1992 et sur l'année scolaire 1992-1993 ensuite, à raison d'une rencontre par mois en moyenne, mais selon, en fait, des rythmes qui variaient en fonction des situations concrètes. En outre, le Ministère fournissait l'appui de deux animateurs-participants, Pierre Anctil, responsable des formations, et nous-même, personne-ressource autonome. Les séances de travail occupaient une demi-journée ou une journée, à l'école même le plus souvent, ou au Ministère lorsque cela paraissait devoir favoriser certains processus³.

Sur le terrain un fait s'est imposé. La condition sine qua non de la mise en œuvre du projet de suivi résidait dans l'établissement d'une communication adéquate au sein du comité des multiplicateurs, entre ce comité et les animateurs et entre ces per-

sonnes et l'école comme telle. Quoi qu'on puisse penser, pareille communication ne va pas de soi. Une communication cohérente, productrice d'échanges et de solidarités, ne fait pas d'emblée partie de la culture ni des fonctionnements scolaires à aucun niveau.

Pour que pareil processus commence à s'établir et à se structurer, les membres du comité des multiplicateurs devaient d'abord saisir la portée et la démarche concrètes du projet. Un élément essentiel était le rôle exact des animateurs du Ministère. Ceux-ci, en effet, entendaient adopter des attitudes et des comportements en rupture avec ceux qu'impliquent d'ordinaire — y compris dans les formations du Service aux communautés culturelles — la culture scolaire et la culture administrative. Il fallait en d'autres termes abandonner le personnage, utile ailleurs et en certaines circonstances, de celui-qui-sait-et-qui-apporte-des-directives-claires pour n'intervenir que dans des échanges libres, entre pairs, mais déterminés par le comité des multiplicateurs dans son contexte, à son rythme et selon ses vues propres. Plus abstraitement, il s'agissait d'abandonner la logique « input-output » caractéristique de nos processus culturels pour une logique d'association de « systèmes autonomes » qui se stimulent et se modifient au besoin sans qu'aucun interfère directement dans l'autodétermination de l'autre (Varela, 1989).

En même temps, le fait pour les deux animateurs-participants de venir de l'extérieur leur permettait, leur légitimité une fois acquise aux conditions explicitées ci-dessus, de créer *un contexte objectif autorisant une communication et une intégration*

réelles qui demeuraient l'œuvre du groupe. En effet n'étant pas parties dans les relations habituelles de l'école et avec les attitudes déjà évoquées, les animateurs rendaient plus aisée l'explicitation des difficultés, non pas en dehors de leur contexte scolaire, mais sans qu'elles soient (trop) déterminées d'emblée par celui-ci et par les inévitables problèmes internes que secrète tout système ou toute institution par le fait même de fonctionner.

Dans le système complexe qui se mettait ainsi peu à peu en place, un appui effectif de la direction, avec la même attitude que celle des animateurs-participants, jouait un rôle décisif. Aussi bien était-ce pour cette raison que la présence d'une personne de la direction comme membre effectif du comité des multiplicateurs était requise très expressément. La direction, d'une manière ou d'une autre, mais de toute évidence, tient une position essentielle dans le système communicationnel de l'école. De nouveau, cette condition, banale en apparence, ne se réalise pas de manière automatique dans les faits. Ainsi, le manque de collaboration délibéré de la part de la direction a, dans un cas, paralysé d'abord la communication dans le groupe pour aboutir ensuite au refus pur et simple du projet par cette même direction. Des obstacles analogues ont été observés ailleurs à diverses reprises. C'est dire aussi ce que la réussite du projet de suivi et, davantage encore, des relations interculturelles dans l'école doit au style de la direction.

Cette réussite, relative ou non, est liée aussi bien au contexte général de l'école comme telle. On a pu observer que le temps nécessaire à la constitution progressive d'un comité de multiplicateurs efficace est moins

fonction de la formation ou de l'absence de formation préalable des membres de l'équipe aux rapports interculturels que de l'histoire particulière de l'école, des expériences heureuses ou malheureuses déjà vécues, de la représentation que l'ensemble du personnel se donne des aléas de l'interculturel, sans oublier, comme cela a été souligné, le type de direction exercée.

C'est donc l'école comme système qui est d'abord en cause dans le projet, sans doute, mais surtout dans les relations en question et dans les relations interculturelles notamment. À ce propos, des conceptions floues et abstraites de la culture greffées à la psychologisation généralisée des rapports humains occultent — non sans profit pour nos systèmes sociaux — les niveaux spécifiques du collectif et du sociologique dans les situations interculturelles, ce que résume parfaitement le slogan « l'interculturel, c'est l'interpersonnel ». Il est malaisé dès lors de percevoir l'école comme une réalité spécifique déterminée par des logiques objectives non réductibles à des relations interpersonnelles, ni à l'ethnicité, ni à des « traits » culturels. Nombre de faux problèmes ou de manières fallacieuses d'en poser de vrais naissent de cette méconnaissance...

sance... très culturelle (McAll, 1991).

C'est pourtant dans cette perspective sociologique que se repèrent des attitudes divergentes adoptées par les écoles en situations interculturelles. Une démarche dans le champ interculturel n'a aucune signification si la réalité interculturelle comme telle n'existe pas pour la collectivité scolaire, si l'interculturel ne fait pas problème, soit, évidemment, qu'il n'y ait pas problème, soit, plutôt, qu'il n'y ait aucune prise de conscience, aucune volonté de prise de conscience ni du système école, ni de la spécificité de l'interculturel dans cette école et pour chaque membre du personnel. Les difficultés peuvent se camoufler aisément en problèmes de discipline, d'organisation, de logistique traduits par des généralisations et des abstractions, cela dit sans nier évidemment les réalités de cet ordre dans les situations concrètes et spécifiques de chaque école, de toute école.



À partir de ce constat, on peut esquisser une typologie des écoles sans autre prétention que de fournir des points de repère pour saisir les contextes déterminants des démarches dans le dossier de l'interculturel. Il y aurait ainsi trois contextes institutionnels possibles.

L'école *fermée* et « sans problèmes », c'est-à-dire sans question sur elle-même, ni autre perception des difficultés que comme produites de l'extérieur, par les autres, et à traiter par l'ignorance ou la répression. Pareil contexte étouffe toute velléité d'action et d'évolution. Il est bien entendu fort malaisé pour quelque collectivité ou quelque institution que ce soit de se mettre directement en cause comme telle et leurs membres se font aisément complices avec leurs propres systèmes de défense.

L'école *ouverte* existe pourtant, pour laquelle les problèmes sont aussi générés de l'extérieur — ce qui n'est pas exclu — mais qui, en voulant réellement y répondre, développe des initiatives entravées simplement par des difficultés internes inhérentes pour une bonne part souvent au système scolaire et à sa culture, évoquée déjà. Une évolution s'avère cependant possible avec la prise de conscience solidaire des difficultés en cause, ce que le projet de suivi, dans le cas qui nous occupe, a permis d'amorcer et de mener à terme.

L'école *interculturelle* perçoit les difficultés externes et internes comme inhérentes à sa situation concrète. Cette école a déjà développé des compétences dans le domaine des relations interculturelles et a constitué rapidement une équipe de multiplicateurs intégrée et efficace. Ces dynamismes ne suppriment pas des difficultés qui naissent, bien entendu, des fonctionnements mêmes de toute école mais ils permettent d'y répondre de manière continue à leurs différents niveaux, cela signant la *complexité* à la fois des situations et des réponses, en opposition à la complication des perceptions et des démarches des deux premières écoles. Ne peut-on pen-

ser ici que c'est précisément une ouverture effective aux apports de l'interculturel qui établit ou rétablit le sens, oblitéré par notre culture abstraite, de la complexité, soit de l'intégration dans la perception et dans l'action des niveaux différenciés qui constituent toute réalité et notamment humaine et relationnelle ?

Ces remarques n'excluent pas, bien entendu, les difficultés objectives rencontrées dans certaines écoles qui ont des rapports, variables, avec la clientèle immigrée. Ces difficultés sont bien connues d'ailleurs, et ajouter aux énumérations et aux descriptions ne présente pas grand intérêt. Il paraît plus significatif de mettre ces difficultés en relations avec les contextes qui en déterminent le poids concret et les significations réelles pour chaque école. En effet, les problèmes comme tels, dans leurs contenus objectifs, ne sont certes pas négligeables, mais quoi qu'il en soit leur gravité et leur gestion dépendent d'abord et surtout des manières différentes, rigides ou dynamiques, réductrices ou complexes, dont ils sont perçus ou, littéralement, construits. Ces manières sont déterminées par les processus relationnels et les contextes organisationnels propres à chaque école dans son environnement et à un moment donné. Relevons simplement à ce propos des processus caractéristiques touchant la perception et le traitement des parents et des élèves.

Les parents peuvent être considérés comme des adversaires bornés et butés ou simplement comme des incapables (école « fermée ») ou plutôt comme des parents en situation difficile, ne comprenant pas d'emblée l'école québécoise et inquiets, de ce fait, pour leurs enfants (école « interculturelle » et école « ouverte »).

Les enfants eux-mêmes ou bien sont comme tous les enfants — pas de problème — ou bien sont inatteignables et incompréhensibles : problèmes insolubles (école « fermée »). Ils peuvent aussi répondre de leur mieux aux efforts du personnel scolaire pour les rejoindre dans leurs différences et dans leurs capacités (école « interculturelle » puis école « ouverte »). Les adolescents sont violents, toujours en bandes ethniques, irrespectueux et ne parlent qu'anglais entre eux (école « fermée »). Ailleurs pourtant ces situations se contrôlent de manière continue et évoluent positivement (école « interculturelle »). Quant aux enseignants eux-mêmes, ils en font déjà assez sans devoir en outre remplir les rôles de psychologues et de travailleurs sociaux auprès des élèves ou, pire encore, auprès de leurs parents. Ils manquent d'informations sur les communautés culturelles et, de toute façon, celles-ci sont trop diversifiées pour qu'ils puissent s'y retrouver, voire apprendre une série de langues exotiques (!). Ensuite, le matériel pédagogique fait défaut de même qu'un personnel spécialisé. Enfin, ils sont harcelés de directives en tous genres et se sentent fort peu compris et estimés aussi bien dans l'école qu'au dehors (école « fermée »). Dans les écoles « ouverte » ou « fermée », sans que, de nouveau, l'on ignore rien de la plupart de ces difficultés, des efforts cohérents, soutenus autant par des personnes que par l'école comme ensemble, débouchent sur des initiatives aux succès certains.

Tout cela posé, il doit être clair que dans toutes les écoles se retrouvent des personnes correspondant aux « types » contrastés évoqués ci-dessus. Mais un type donné peut constituer la

structure, le contexte général d'une école. Aussi bien l'évolution d'un type à un autre est-elle possible. Au cours du développement du projet de suivi, à mesure que se structurait et se renforçait le comité des multiplicateurs, des difficultés reportées d'abord sur les « autres », élèves et parents notamment, devenaient ensuite celles de l'école comme telle. De même les difficultés d'abord attribuées en bloc et de manière abstraite aux seules relations interculturelles se comprennent ensuite comme liées, certes, à l'hétérogénéité culturelle, mais dans le contexte plus complexe de l'école objectivement perçue.

Une précision essentielle doit prendre place ici. Quoi qu'on en pense parfois, y compris à des niveaux élevés des instances compétentes, les difficultés d'intégration des élèves issus des communautés culturelles ne dépendent pas ou ne dépendent que fort secondairement d'un « taux » de « concentration ethnique » définissant un « seuil de tolérance ». Ces manières de poser les problèmes les rendent en réalité mythiques dans la mesure où on prétend les évaluer en les faisant glisser sans autres précautions du niveau qualitatif où ils se développent fondamentalement au niveau quantitatif, niveau, il est vrai, se prêtant mieux aux traitements administratifs et juridiques. En fait les écoles de types « ouvert » ou « interculturel », dans le projet de suivi et ailleurs, présentent des « taux d'ethnicité » allant de 40 % à 90 %. Une école « fermée » reprendra très aisément à son compte la réduction par l'approche quantitative qui dispense de tout questionnement sérieux. Si on doit écarter la question des « taux d'ethnicité » comme déterminante au premier chef dans les politiques interculturelles des

écoles, on peut en même temps faire remarquer qu'une dynamique positive semble plus aisée avec une population immigrante très hétérogène qu'avec une population scolaire divisée en deux blocs homogènes, et cela pour des raisons assez évidentes.

Les différentes dynamiques relevées dans les attitudes et les comportements en situations interculturelles pourraient se résumer comme suit. Dans l'école « fermée » des faits évidents sont évoqués mais qui perdent aussitôt leur signification réelle par leur généralisation dans l'abstrait, par la méconnaissance systématique des niveaux des processus et des contextes effectifs. Avec les deux autres types d'école, c'est précisément l'attention délibérée et méthodique portée à ces deux niveaux qui ramène les difficultés dans le champ des réalités concrètes et des solutions constructives. En fin de compte un point d'équilibre, mobile d'ailleurs, semble atteint lorsque les problèmes cessent d'être essentiellement ceux de l'une ou de l'autre partie en cause, ou des deux, mais se comprennent par méthode comme des *processus issus de ce qui se passe entre les parties concernées dans des contextes donnés*. Ces contextes vont de la situation de l'enseignement québécois à celle de l'économie

régionale en passant par celle de Montréal, sans préjudice de bien d'autres encore. Chaque école s'insère d'ailleurs de manière particulière dans ces environnements.



En résumé, toute action en situation interculturelle — comme en d'autres... — présuppose, en corrélation avec l'ensemble du contexte scolaire, une équipe intégrée à partir de quoi les informations et les formations concernant les relations interculturelles sortent du domaine des abstractions et des déclarations idéalistes, fussent-elles ministérielles, pour devenir des composantes concrètes de la vie de l'école tout entière.

Le comité des multiplicateurs doit enfin être légitimé aux yeux des collègues de l'école. Inutile de souligner à nouveau que cela ne va de soi dans aucune institution. C'est ici que deviennent nécessaires la solidarité de tous les membres du comité, d'une part, et, d'autre part, la capacité de l'équipe de *manifestar un engagement clair et, en même temps, les attitudes et les comportements déjà définis pour la direction et les animateurs-participants*, afin de permettre des échanges entre partenaires égaux et autonomes. Cette démarche va de soi dans l'école « interculturelle » et elle a été réussie ou peut

s'amorcer sans équivoque dans l'école « ouverte ».

Une conclusion générale semble ressortir de ce qui précède, vérifiée du reste à chaque session de formation aux relations interculturelles dans les écoles ou ailleurs. L'ignorance des cultures autres est moins dommageable que la méconnaissance de nos processus culturels. En corollaire, les difficultés suscitées par les autres sont d'abord et essentiellement fonction de nos propres problèmes, même si l'on ne nie pas les autres facteurs, bien entendu (Camilleri, 1989; Cohen-Émérique, 1993; Doutreloux, 1989, 1990). À ce moment, la difficulté la plus déroutante mais aussi l'apport majeur qui découlent de la présence des immigrants, c'est de nous obliger de quelque façon à prendre conscience de ce qui est si aisé à méconnaître tant que nous restons ou imaginons rester « entre nous », à l'intérieur de nos propres institutions, de nos propres manières de percevoir, concevoir et agir... Il s'agit ensuite d'évoluer en conséquence !

La prise de conscience de nos dynamiques culturelles ne vise pas seulement des carences ou des défauts qui risquent de mettre en péril notre culture et ses acquis. Il s'agit tout autant de réaliser ce que ces acquis, précisément, représentent comme valeurs effectives. Mais au delà de déclarations catégoriques selon le schéma « eux ou nous » — qui doit s'adapter, qui fait le plus d'efforts ? —, on découvre une ignorance surprenante des fondements concrets, historiques entre autres, de nos valeurs et autres acquis. S'ensuit l'incapacité de les expliquer et justifier autrement que par l'énoncé des « droits de la personne » ou d'autres « principes » qui, déta-

chés de leurs contextes réels se réduisent à des abstractions. Ces dernières mènent aussi bien aux mesures autoritaires qu'à d'étonnants abandons. Si on peut regretter parfois le manque de compréhension et de tolérance, on peut déplorer par ailleurs le manque de convictions raisonnablement étayées et de cohérence dans les attitudes et les conduites.

L'enseignement procède évidemment de la société et d'une culture qu'il perpétue à sa manière. Ainsi est-il tributaire, victime et complice à la fois, des logiques administratives et politiques. Directions et enseignants sont harcelés de directives sans pouvoir compter pour autant sur les appuis clairs d'une autorité sans ambiguïtés dans les démarches exigées par les changements dans la société et la rencontre des autres cultures. Si, dans certaines écoles, c'est la négation du problème qui en bloque la solution, ailleurs ce sont souvent les solutions « clé sur la porte » imposées « d'en haut » qui font le problème (Watzlawick et al., 1973). Le sentiment de beaucoup d'enseignants d'être peu compris et estimés exprime de manière subjective le fait objectif de la méconnaissance fort coûteuse par les systèmes sociaux dominants de la complexité des réalités qu'ils prétendent gérer (Wilden, 1983)⁴. On peut s'attendre à ce que des écoles et des personnes prennent à leur compte ces fixations culturelles sur les contenus — méthodes, techniques, programmes et planification — au détriment des processus et des contextes, sur les buts immédiats au préjudice de la complexité des situations et des relations. Prévision et cohérence deviennent alors fort difficiles, sinon impossibles, au delà du (très) court terme.

Dans une perspective de formation à l'éducation interculturelle ou, aussi bien, aux relations complexes de tout système humain, scolaire ou autre, que peut-on suggérer ?

1. Une première initiation pourrait expliciter les dynamiques particulières des systèmes de représentations culturels en se servant ensuite de cas de confrontations interculturelles pour saisir des différences de fonctionnement et prendre conscience de nos modèles de comportement et de nos représentations inconscients. Il conviendrait ici de faire saisir la *réalité spécifique du social* et de dépasser le *réductionnisme psychologique*, très culturel chez nous mais incompréhensible ailleurs.

2. Mais ensuite toute formation devrait se poursuivre sur le terrain par un *suivi méthodique des intervenants en situation*. Cela suppose que formateurs et clients travaillent en partenaires différents mais égaux. Le « petit catéchisme » interculturel administré par un « expert » à des « élèves perpétuels » ou le manuel du parfait interculturel illustre peut-être un autre de nos traits culturels, fût-ce sous couvert de nouvelles pédagogies, mais il n'induit pas de relations efficaces en situations complexes, telles les situations interculturelles précisément.

3. Autrement dit encore, informations, méthodes et techniques, quelle que soit par ailleurs leur valeur objective, n'ont d'utilité effective qu'en liaison directe avec des *processus relationnels et des contextes concrets*. Faute de quoi, par exemple, les informations sur les communautés culturelles débouchent sur des stéréotypes stériles ou même dangereux (Cohen-Émerique, 1993). Ainsi, « ethniciser » par une conception abstraite et for-

melle de sa culture une personne ou un groupe revient à les gommer comme êtres humains réels (Boucher, 1994). Il n'en va pas différemment, du reste, lorsque nous nous « ethnicisons » nous-mêmes...⁵ On pourrait poursuivre avec la « pédagogie de la coopération » puis avec les « droits de la personne » lorsque ces véritables acquis sociétaux deviennent des recettes quasi magiques hors des processus et des contextes qui leur donnent sens et valeur en chaque cas particulier.

4. En fin de compte, c'est à une évolution culturelle que les changements de nos sociétés et les situations actuelles de l'enseignement, avec les stimulations de l'immigration, nous invitent. Au lieu de cruches vides à remplir, bon gré, mal gré, l'école a à favoriser des relations entre personnes et systèmes autonomes, de la base au sommet en passant par tous les paliers de l'Enseignement, pour libérer les compétences et les dynamismes qui se trouvent déjà là fort souvent et en induire de nouveaux. Au lieu des seules logiques unidimensionnelles empruntées aux structures techno-administratives, il s'agit de laisser se déployer des logiques complexes et des « logiques floues » pour jouer efficacement avec les niveaux de réalité et les pluralismes de tous ordres, y compris culturels, de nos sociétés « modernes » ou « postmodernes » (Barel, 1979 ; Bateson, 1972 ; Hofstadter et Dennett, 1981 ; Lapierre, 1992 ; Wilden, 1983).

Avec ces mises à jour de nos propres processus culturels, les difficultés inhérentes aux rapports interculturels, comme à bien d'autres, ne disparaîtraient certes pas, mais nous serions en situation de les rencontrer pour notre plus grand profit, et celui

des « autres », de manière créatrice et à long terme. Les problèmes de « critères d'intégration », de « seuil de tolérance », de « taux de concentration ethnique » disparaîtraient ou se poseraient en d'autres termes que ceux qu'inspirent la pusillanimité des uns et les abstractions des autres.

Albert Doutreloux
Département d'anthropologie
Université Laval

Notes

- ¹ Je dois citer ici Pierre Anctil, à qui revient, à titre de responsable principal du projet, une bonne part du mérite de cet article, sans qu'il soit responsable de mes lacunes ou erreurs.
- ² Cela dit sans abonder dans le sens d'un stéréotype qui exagère jusqu'au mythe la proximité culturelle des anciens immigrants au regard de la distance culturelle des immigrants plus récents. Si proximité ou différence sont des réalités statistiques aux effets concrets, elles ne sauraient (justement) concerner de la même façon toutes les personnes appartenant aux ensembles considérés.
- ³ Un rapport détaillé de cette recherche-action a été déposé à la DSCC en août 1993 par les deux animateurs-participants. On pourra s'y référer pour de plus amples détails concernant cette démarche originale, qui s'est révélée des plus efficaces.
- ⁴ Il serait évidemment intéressant de chercher un corps social dont les mem-

bres auraient l'impression d'être respectés et appréciés dans nos réseaux sociaux où sévit le réductionnisme administratif et juridique !

- ⁵ Un modèle à cet égard est la brochure *Les Francophones québécois*, publiée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991).

Bibliographie

- ANCTIL, Pierre. 1992. « L'immigration comme facteur de transmutation du milieu culturel montréalais », dans Jean BRUNET, Danielle JUTEAU, Enoch PADOLSKY, Anthony RASPO- RICH et Antoine SIROIS, éd. *Migration and the Transformation of Cultures*. Multicultural History Society of Ontario : 163-189.
- BAREL, Yves. 1979. *Le Paradoxe et le système*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 276 p.
- BATESON, Gregory. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York, Ballantine Books, 541 p.
- CAMILLERI, Carmel. 1989. « La communication dans la perspective interculturelle », dans C. CAMILLERI et M. COHEN-ÉMÉRIQUE, éd. *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan : 363-397.
- COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. 1993. « La formation des enseignants pour une approche interculturelle », dans *La Pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy, Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine : 204-220.
- DORAI, Louis-Jacques. Communication présentée au Groupe de réflexion épistémologique sur l'interculturel. Université Laval, Faculté des sciences sociales, à paraître.
- DOUTRELOUX, Albert. 1989. « La communication interculturelle ? Pour communiquer quoi ? », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2-3, juin-septembre : 15-21.
- DOUTRELOUX, Albert. 1990. « À propos de communication interculturelle », dans Albert BASTENIER et Felice DASSETTO, éd. Bruxelles, De Boeck-Wesmael : 41-65.
- DOUTRELOUX, Albert. 1991. « L'analyse anthropologique des processus et des particularités culturelles dans la formation des maîtres », dans Fernand OUELLET et Michel PAGÉ, éd. *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture : 293-307.
- DOUTRELOUX, Albert. 1991. « Communication interculturelle : l'immigrant, notre miroir », dans Marguerite LAVALLÉE, Fernand OUELLET et François LAROSE, éd. *Identité, culture et changement social*. Paris, L'Harmattan : 213-219.
- DOUTRELOUX, Albert, et Lucille GUILBERT. 1992. « Communautés culturelles, une solidarité paradoxale », *L'Action nationale*, LXXXII, 8, octobre : 986-1002.
- HOFSTADTER, Douglas, et Daniel DENNETT. 1981. *Vues de l'esprit*. Paris, Interéditions, 508 p.
- LAPIERRE, Jean-William. 1992. *L'Analyse des systèmes. L'application aux sciences sociales*. Paris, Syros-Alternatives, 229 p.
- MCALL, Christopher. 1991. « L'analyse sociologique des inégalités sociales et de l'ethnicité dans la formation des maîtres », dans Fernand OUELLET et Michel PAGÉ, éd. *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture : 275-291.
- VARELA, Francisco. 1989. *Autonomie et connaissance*. Paris, Seuil, 250 p.
- WATZLAWICK, Paul, John WEAKLAND et Richard FISCH. 1975. *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris, Seuil, 1991 p.
- WILDEN, Anthony. 1983. *Système et structure. Essai sur la communication et l'échange*. Montréal, Boréal Express, 685 p.