

# Pour un enrichissement de la formation des maîtres en éducation interculturelle

## Résumé

*Cet article cherche à identifier les principaux champs de connaissance dont une exploration plus systématique permettrait d'enrichir le contenu de la formation des maîtres pour mieux faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Le sort de la culture dans la matrice culturelle moderne, la problématique du racisme et de la lutte contre ses diverses manifestations, la communication interculturelle, l'égalité des chances en éducation et l'ouverture sur le monde: tels sont les principaux champs qu'il faudrait, selon lui, intégrer à la formation des maîtres si l'on veut donner un contenu plus substantiel à la notion d'éducation interculturelle.*

## Abstract

*This article aims at identifying the main fields of knowledge whose more systematic exploration might enrich the content of teacher training programs so as to better meet the challenge of ethnocultural pluralism. The fate of culture in the modern cultural matrix, the problematics of racism and of fighting its various manifestations, transcultural communication, equality of education opportunity and an opening on the world – those are the main fields that should be integrated into teacher training to make transcultural education a more substantial concept.*

Au cours des dernières années, j'ai été amené, comme responsable d'un programme de perfectionnement des maîtres en éducation interculturelle, à réfléchir sur les principaux champs de connaissances que les éducateurs doivent chercher à maîtriser s'ils veulent intervenir d'une manière efficace et responsable dans ce domaine encore controversé. Je voudrais tenter ici de dresser un bilan sommaire de l'évolution de ma pensée sur cette question. Je prendrai comme point de référence un article paru en 1985 dans la *Revue*

*internationale d'actions communautaires* où je cherchais à définir la notion d'éducation interculturelle.

Aujourd'hui, tout comme il y a six ans, je continue à penser qu'une formule de perfectionnement pour les éducateurs désireux de se donner un complément de formation pour mieux faire face aux défis du pluralisme en éducation doit comprendre trois composantes:

- une réflexion **théorique** sur les défis du pluralisme dans la société en général et dans le système d'éducation en particulier;
- une **expérience** réfléchie d'exploration d'une tradition culturelle étrangère et de communication avec des personnes de cette tradition, à la fois dans un pays où cette tradition est importante et dans le contexte de l'immigration;
- l'**expérimentation** d'un projet d'intervention pédagogique visant à enrichir la qualité de l'éducation dans un domaine particulier, à la lumière des orientations qui se dégagent de la réflexion théorique et de l'expérience d'exploration d'une tradition culturelle étrangère.

J'ai toutefois été amené à préciser davantage sur quels thèmes devrait porter la réflexion théorique et à mieux percevoir l'importance de ce premier volet d'un programme de formation ou de perfectionnement des maîtres si l'on veut éviter les risques de "banalisation paralysante des bons sentiments" dont parle Todorov (1986) et les "effets pervers" qui risquent toujours de détourner les intentions les plus généreuses. Cette évolution se reflète dans la façon dont je définis maintenant l'éducation interculturelle. En 1985, le Collectif de recherche interculturelle proposait la définition suivante que j'avais moi-même contribué à élaborer en collaboration avec André Beauchesne et Hélène Hensler:

Le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort systématique en vue de développer chez les membres du groupe majoritaire comme chez ceux du groupe minoritaire:

- une meilleure compréhension des diverses cultures;
- une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures;
- des attitudes plus positives à l'égard des divers groupes d'une société donnée (Ouellet, 1985, p. 123).

Une formation inspirée de cette définition comprendrait trois éléments principaux:

- le développement des stratégies cognitives de la compréhension interculturelle;
- le développement d'habiletés pour la communication interculturelle;
- le développement d'attitudes positives à l'égard des divers groupes ethnoculturels dans une société donnée.

La principale réserve que mes travaux récents m'ont amené à formuler par rapport à cette définition porte sur le premier élément. En faisant de l'exploration des cultures étrangères une finalité de la formation plutôt qu'un moyen, cette définition risque de véhiculer une vision de l'éducation interculturelle où l'étude des particularismes ethnoculturels des "autres" constitue l'élément central.

Plusieurs auteurs ont signalé les "effets pervers" qui sont engendrés par des initiatives bien intentionnées, mais où l'on met trop l'accent sur ces particularismes ethnoculturels. Certains de ces effets pervers apparaissent dans la société en général, alors que d'autres sont plus spécifiques au contexte scolaire. J'en ai identifié trois dans le premier groupe:

- l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur "formule culturelle" (Camilleri, 1988/1990);
- le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et de rejet de l'Autre (Lorreyte, 1988/1990);
- l'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires (Steele, 1990; Simard, 1991).

Dans le contexte scolaire, une trop grande insistance sur les particularismes ethnoculturels peut avoir des conséquences négatives additionnelles:

- la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités. (Kleinfeld, 1975; Camilleri, 1988/1990)
- la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée. (Nicolet, 1987);
- la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante capable de fournir le monde d'emploi de la vie. (J.-J. Simard, cité dans Ouellet, 1991a)

Il est vrai que ce risque d'effets pervers était grandement atténué parce que je proposais un modèle complexe de stratégies et d'opérations cognitives permettant d'aborder l'exploration des diverses cultures en évitant la plupart de ces écueils. Ce modèle comprend trois dimensions essentielles qui sont autant de stratégies cognitives:

- une stratégie de compréhension à visée **auto-interprétative** où l'on cherche à comprendre de l'intérieur l'univers de significations des membres d'une société;
- une stratégie de compréhension **hétéro-interprétative** scientifique et historique où l'on analyse rationnellement certaines manifestations culturelles en adoptant le point de vue transculturel d'une discipline scientifique ou historique;

- une stratégie de **relativisation critique** où l'on considère sa vision du monde, ses façons de comprendre ou certaines pratiques de sa société, soit par rapport à quelque chose d'analogue dans une société étrangère, qui les fait voir comme des phénomènes ne pouvant prétendre à une originalité absolue, soit par rapport à un contexte plus vaste qui les fait apparaître comme singulières, non généralisables universellement. (Lebeau, 1988/1990)

Ce modèle m'apparaît toujours pertinent pour orienter la démarche d'exploration d'une culture étrangère. Mais cette démarche ne pourrait pas éviter les effets pervers signalés plus haut si elle ne s'appuyait pas sur un volet de réflexion théorique dont une des composantes essentielles serait une réflexion sur la culture et sa situation dans le contexte de la modernité plutôt qu'une exploration de traditions culturelles particulières.

La définition adoptée par le CRI appelle des réserves sur un deuxième point: elle ne souligne pas la nécessité de fournir à tous les élèves une formation qui leur permettra de participer activement à l'interaction sociale et à la création d'une société dynamique et ouverte. Enfin, cette définition n'aborde pas de façon explicite la problématique de la discrimination et du racisme et les moyens de lutter contre ces fléaux.

J'ai ainsi été amené à proposer la définition suivante:

Le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires:

- une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes;
- une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures;
- des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psycho-sociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme; et
- une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité (Ouellet, 1991).

Cette définition permet d'identifier un ensemble de thèmes et de sous-thèmes dont l'exploration systématique permettra d'enrichir le contenu de la formation du perfectionnement des maîtres. (Voir tableau I)

**Tableau 1**  
***Éléments importants pour une formation en éducation interculturelle***

---

- I. Le sort de la culture dans la matrice culturelle moderne**
- Culture et identité individuelle et collective.
  - Relativisme culturel.
- II. Les risques de conflits dans les sociétés pluralistes: Racisme et antiracisme**
- Xénophobie et dynamique de la construction identitaire.
  - Hétérophobie et racisme.
  - Racisme institutionnel.
  - Lutte contre le racisme.
- III. La communication interculturelle et ses implications pédagogiques**
- La communication interculturelle comme transmission d'un message.
  - La communication interculturelle comme co-construction d'une représentation commune.
  - La communication interculturelle comme mobilisation à l'identité.
- IV. Éducation interculturelle et égalité des chances en éducation**
- Langue maternelle et image positive de soi.
  - Programmes d'action positive.
  - Révision du curriculum.
  - Pédagogie de la coopération.
- V. Éducation interculturelle et ouverture sur le monde.**
- Liens entre éducation interculturelle et éducation globale.
  - Pertinence de l'exploration d'une tradition culturelle étrangère.

Ce tableau, qui constitue en quelque sorte la table des matières d'un essai qui vient de paraître (Ouellet, 1991), reprend plusieurs éléments que j'avais déjà identifiés en 1985. Mais la nouvelle thématique est plus cohérente et reflète mieux la définition que je me suis donnée de la formation pour l'éducation interculturelle. Je tenterai ici d'illustrer la pertinence de cette thématique à la lumière de quelques-uns des travaux théoriques de divers auteurs que j'ai examinés plus en détail dans mon essai. En terminant, je chercherai à situer cette conception de l'éducation interculturelle par rapport aux trois conceptions des sociétés pluriethniques définies par Michel Pagé (1991).

#### **Le sort de la culture et de l'ethnicité dans la matrice de la modernité**

À la lumière des travaux de Simard (1988/1990 et 1991), Camilleri (1986, 1988/1990 et 1991), Pagé, (1991) et McAll (1992), il m'est apparu

qu'une formation sérieuse à l'éducation interculturelle ne pouvait faire l'économie d'une analyse scientifique des concepts de culture et d'ethnicité et de la signification qu'ils prennent dans le contexte de la modernité. La distinction établie par J.-J. Simard (1991) entre culture particulière (culture ethnique) et "matrice culturelle" est particulièrement utile pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui sur la planète et les transformations profondes qui sont survenues dans la culture ethnique québécoise au cours des dernières décennies. Si la matrice culturelle moderne désigne, comme il le suggère, le mode d'appropriation matérielle et symbolique du monde propre à l'époque dans laquelle nous sommes entrés depuis la fin du Moyen Age et si cette matrice culturelle est caractérisée essentiellement par une "cybernétisation du social" dont des zones de plus en plus larges échappent au contrôle des cultures particulières qui ne fournissent plus complètement le mode d'emploi de la vie, cela a des conséquences très importantes sur la façon dont on peut concevoir l'identité culturelle et l'ethnicité.

Les analyses de Simard et de Camilleri fournissent un éclairage scientifique très important sur ces questions. Elles apportent également des éléments de réponse à l'enseignant confronté au problème du relativisme culturel. Selon Camilleri (1988/1990), la perspective de l'anthropologie culturelle contribue à l'élimination d'un obstacle majeur à l'éducation interculturelle: la tendance naturelle à hiérarchiser les diverses manifestations culturelles. Toutefois, dans ses applications pédagogiques, la perspective relativiste de l'anthropologie peut conduire à sacraliser une version "romancée" des cultures et à rendre l'enseignant hésitant et anxieux par rapport à ce qu'il est autorisé à enseigner à des étudiants dont la culture est définie comme radicalement différente de la sienne.

Il s'agit là, selon Camilleri, d'une application abusive du principe du relativisme culturel, application qui ne prend pas en compte le fait que ce principe instaure un point de vue qui permet de dépasser les différences culturelles et de **porter sur elles des jugements**, mais d'une autre façon et selon d'autres critères que ceux en usage avant lui. Opter pour le relativisme culturel, c'est se mettre dans l'obligation **d'accepter les valeurs qui fondent en droit les conditions de la coexistence des valeurs culturelles différentes**:

Ainsi il apparaît que le relativisme entraîne la relativisation de toutes les valeurs sauf de celles qui le fondent et qu'il n'aboutit pas à la suppression de toute normativité mais à l'établissement d'un nouveau champ normatif, de type dialectique: instauration du minimum de normes nécessaires pour permettre l'avènement et la coexistence de la plus grande diversité possible des normes. (1988, p. 20)

Dans cette perspective, il existe une instance supérieure à partir de laquelle l'individu peut porter des jugements sur des manifestations culturelles

de sa propre culture et d'une culture étrangère. Et "quand ces individus ou un groupe se soumettent aux valeurs sur lesquelles cette instance s'appuie, ils reconnaissent des valeurs dont le non-respect entraîne l'impossibilité de ce relativisme grâce auquel leur culture est légitimée." (ibid)

En d'autres termes, on peut refuser le relativisme: il ne prétend pas s'imposer comme une de ces évidences affectionnées par le rationalisme classique. Mais si on le rejette, on se met en position de retourner à l'ancien état de choses: la guerre, au moins potentielle de systèmes culturels dont chacun se considère comme meilleur, les hiérarchisations tour à tour imposées par le groupe le plus fort et le retour du régime de l'hétéronomie.(ibid)

Ce dont il est question ici, c'est d'une approche démocratique des conflits de valeurs dans les sociétés pluriethniques. Dans un texte important, Michel Pagé (1992) fournit une analyse intéressante des principes qui doivent orienter la mise en oeuvre d'une telle approche.

- Que la base consensuelle qui confère la légitimité aux décisions prises démocratiquement soit la plus large possible et ne se limite jamais au groupe ethnique majoritaire ni à quelques-uns des groupes minoritaires.
- Que soit retenu le principe d'abstention de l'autorité de l'État dans la vie des individus, principe selon lequel l'État légifère dans les domaines où son intervention est requise pour la cohésion de la société civile et laisse le plus large champ possible sous le contrôle des libertés individuelles.
- Que soit maintenue l'unité des institutions qui sont les lieux privilégiés où se produisent les interactions constantes dans lesquelles les individus de toutes origines sont obligés de co-construire une représentation du réel qui coordonne leur agir respectif.
- Que tous les individus soient conscients de leurs responsabilités et ne se contentent pas de réclamer le respect de leurs droits et de leurs libertés individuels.

Ces principes pour un gouvernement démocratique des institutions dans une société pluriethnique et la conception critique de la culture qui se dégage des travaux de Simard et de Camilleri permettent de clarifier la notion d'éducation interculturelle. Ces travaux théoriques nous amènent à poser la question de l'intégration des immigrants en des termes moins simplistes et moins abstraits que ceux de la rencontre de deux cultures "ethniques," celle de l'immigrant et celle de la société d'accueil. Ils permettent d'aborder l'analyse des différences ethnoculturelles dans le cadre d'une sociologie des inégalités sociales (McAll, 1991) sans exagérer l'importance de la culture ethnique dans la dynamique sociale d'une société multiculturelle.

### Risques de conflits dans les sociétés pluralistes, racisme et antiracisme

L'intégration des immigrants repose en grande partie sur l'attitude des membres de la société d'accueil et sur leur volonté de leur faire une place dans la société et d'entretenir avec eux des rapports cordiaux. Mais dans ce domaine, il faut se méfier de ce que Todorov (1986) appelle la "banalité paralysante des bons sentiments." En effet, comme le souligne cet auteur, il y a quelque chose d'étonnant dans le domaine des relations interculturelles; alors que tous sont d'accord sur un idéal de paix, de coexistence, de compréhension mutuelle, d'échanges équilibrés, de dialogue efficace, les rapports réels au sein d'une même société et entre les nations au plan international sont marqués par l'incompréhension et la guerre. C'est donc avec une bonne dose de réalisme qu'il faut aborder cette question des relations interethniques et internationales. Ici encore, il faut faire une large place à l'analyse critique et initier les éducateurs à l'éclairage que jette la sociologie et les sciences politiques sur les conflits intergroupes. Il existe une documentation scientifique abondante sur trois types de facteurs susceptibles d'engendrer l'hétérophobie, le racisme et les conflits intergroupes:

- les facteurs liés à la compétition économique et politique pour le partage des "biens rares" et des faveurs de l'État;
- les facteurs qui, à la lumière des travaux de la psychologie sociale sur la catégorisation sociale et la différenciation catégorielle, apparaissent comme liés à la dynamique même de la rencontre entre les groupes;
- les facteurs symboliques liés à la dynamique de la construction identitaire.

Je me contenterai ici d'illustrer le troisième type de facteur à partir d'une analyse saisissante, par Bernard Lorreyte (1989), de la montée de la xénophobie à l'égard des Maghrébins en France. Selon lui, ce phénomène est lié pour une bonne part au désarroi des classes socialement disqualifiées face aux changements rapides de la société française. Les immigrants sont des "miroirs ambigus" qui renvoient à ces classes disqualifiées l'image de leur situation d'exclusion. C'est donc pour tenter de prendre une distance, sur le plan imaginaire du moins, face à cette situation intolérable que les Français qui appartiennent à ces classes sociales ont besoin d'accentuer leurs différences par rapport aux immigrants. D'où la tendance à exagérer l'importance des différences culturelles.

Selon Lorreyte, la xénophobie n'a pas sa racine principale dans les traits spécifiques de la culture de l'Autre, mais dans le processus de construction identitaire lui-même. Pour lutter efficacement contre une telle forme de xénophobie, qui n'est pas spécifique à la France, il ne suffit pas de s'ouvrir à l'Autre et de chercher à mieux connaître sa culture. Lorreyte propose plutôt une pédagogie de la "déconstruction" où l'accent n'est plus placé sur la culture immigrée mais sur l'analyse de la société française.



Cette analyse des facteurs symboliques liés à la dynamique de la construction identitaire m'apparaît particulièrement féconde et devrait, selon moi, occuper une place centrale dans la formation des éducateurs, dans une société pluraliste comme le Québec. Combinée à une étude des deux premiers types de facteurs identifiés ici, elle leur fournirait un cadre général pour interpréter les formes sans cesse nouvelles d'hétérophobie et de racisme qui surgissent dans nos sociétés. Le thème du racisme et de l'idéologie antiraciste devrait d'ailleurs faire l'objet d'un traitement explicite et élaboré dans la formation des éducateurs. Il faut accorder une attention particulière à la question du "racisme institutionnel." Selon Cummins (1988), cette forme de racisme désigne "les idéologies et les structures qui sont utilisées systématiquement pour légitimer une division inégale du pouvoir et des ressources (matérielles et non-matérielles) entre des groupes définis sur la base de la race" (p. 131). Un programme de formation interculturelle doit initier les éducateurs à cette problématique et à une utilisation critique des divers instruments qui permettent de sensibiliser les élèves à cette forme particulièrement insidieuse de racisme.

### **La communication interculturelle et ses applications pédagogiques**

La communication interculturelle constitue un troisième champ où il existe une production scientifique et pédagogique importante. Cette production, dont la plus grande partie est américaine, est d'orientation essentiellement pratique. Elle s'adresse principalement aux Américains appelés à vivre et à travailler à l'étranger pour une période plus ou moins longue. Ces travaux insistent généralement sur l'importance d'identifier les différences dans les schèmes culturels, les comportements coutumiers, les postulats culturels, les valeurs, les modèles cognitifs et les styles de communication. Si on n'en est pas conscient, ces différences risquent de bloquer la communication conçue comme la transmission d'un message par un émetteur à un récepteur.

À la lumière des travaux récents (Ghiglione, 1986) qui développent une conception de la communication comme co-construction d'une représentation commune par deux ou plusieurs partenaires, on peut s'interroger sur la pertinence de ces travaux pour une formation des éducateurs à l'éducation interculturelle. De plus, ceux qui s'inscrivent dans cette problématique de la communication interculturelle ont généralement tendance à accorder une place centrale aux facteurs culturels dans l'analyse des difficultés de communication entre personnes appartenant à des cultures différentes. Sans nier l'importance de ces facteurs, il m'apparaît dangereux, à la lumière des développements précédents, d'en faire l'enjeu principal des relations interculturelles.

On ne peut donc utiliser les travaux sur la communication interculturelle qui s'inscrivent dans cette tradition sans les soumettre à un sérieux examen critique. Cette critique est d'autant plus nécessaire que les applications pratiques de ces travaux prennent souvent la forme de sessions brèves où l'on n'a jamais

le temps d'examiner sérieusement l'ensemble des questions que la conception de l'éducation interculturelle adaptée ici nous oblige à explorer et qui constituent, selon moi, le coeur d'un programme de formation en éducation interculturelle.

Françoise Henry-Lorcerie (1983) propose toutefois une approche dont la pertinence apparaît beaucoup plus grande pour la formation des éducateurs. S'appuyant sur les travaux de Watzlawick *et al.*, (1972) elle propose une conception de la communication où l'on insiste sur la mobilisation de l'identité des partenaires et non seulement sur la transmission d'un message. Dans toute relation avec autrui, chacun met en jeu une définition de soi qui peut être accueillie par autrui par trois types de comportements: la confirmation, le rejet ou le déni. Selon elle, en France, la culture scolaire est dominée par une attitude de déni par rapport à la culture familiale de l'enfant, combinée à un déni de sa culture d'immigré. Une véritable ouverture interculturelle suppose que l'école s'engage sur la voie d'une pédagogie différenciée où le déni est remplacé par la confirmation de la culture familiale de l'élève. Une pédagogie interculturelle qui ne se fonde pas sur une telle relation pédagogique lui apparaît comme une aberration qu'il faut combattre.

L'une des difficultés que rencontrent ceux qui travaillent à la formation des éducateurs pour l'éducation interculturelle est de trouver une voie médiane entre, d'une part, le déni des différences culturelles et, d'autre part, leur célébration qui peut aboutir soit à leur sacralisation ou à leur banalisation folklorisante. Cette voie se situe dans la "reconnaissance des différences," culturelles ou autres, que portent avec eux chacun des élèves qui fréquentent l'école publique et dans la mobilisation de tous ces élèves autour d'un projet éducatif commun où toutes ces différences sont transcendées sans être déniées. C'est donc à condition d'être placés dans cette problématique plus large que les travaux sur la communication interculturelle peuvent apporter une contribution utile à une pédagogie différenciée où les différences culturelles sont reconnues et mises à profit dans la relation pédagogique.

### **Éducation interculturelle et égalité des chances en éducation**

Le test ultime de la validité de toute initiative dans le domaine de l'éducation interculturelle est sans doute sa contribution à la promotion de l'égalité des chances en éducation. On peut distinguer deux types principaux d'obstacles à l'égalité des chances pour les élèves issus des groupes culturels minoritaires:

- l'évaluation négative de la langue maternelle des enfants des minorités ethnoculturelles et le déni de leur culture familiale;
- la marginalisation de ces élèves par des interventions éducatives bien intentionnées qui mettent l'accent sur les différences culturelles.

Selon plusieurs critiques de l'éducation interculturelle (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988) l'une des principales faiblesses de ce mouvement éducatif

progressiste libéral, est son ambiguïté et son manque d'intérêt pour la question de la langue maternelle des enfants des minorités ethniques. Selon ces critiques l'éducation interculturelle ne peut contribuer à promouvoir l'égalité des chances pour les élèves issus de minorités raciales et ethnoculturelles à moins de lutter vigoureusement contre le "linguicisme," cette idéologie qui "est utilisée pour légitimer, produire et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (matérielles et non-matérielles) entre des groupes définis sur la base de la langue" (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988, p. 13). Les chercheurs qui appartiennent à cette école soutiennent que le bilinguisme devrait remplacer le monolinguisme comme norme explicite de la politique éducative implicite dans les pays démocratiques multilingues.<sup>1</sup>

La mise en oeuvre d'une telle politique poserait évidemment des problèmes pratiques dans les situations où les écoles multiethniques regroupent des enfants appartenant à plusieurs groupes linguistiques. Mais ces problèmes ne sont pas insurmontables. La pédagogie de l'instruction complexe développée à l'Université Stanford par Élisabeth Cohen (1986, 1989) et ses collaborateurs constituent une formule souple et efficace pour faire face à ces difficultés. Le principe fondamental de cette pédagogie est qu'il faut fournir à tous les élèves, surtout ceux qui ont un bas statut académique et qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, l'occasion d'acquérir des habiletés complexes en se servant d'un matériel bilingue.

Dans des classes hétérogènes où plusieurs ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, on divise la classe en petites équipes de travail où chaque élève joue à tour de rôle la fonction d'animateur et où les élèves bilingues agissent comme interprètes. Les élèves travaillent ensemble à réaliser des tâches complexes, comme par exemple prendre le tour de taille d'un dinosaure gonflable deux fois plus grand qu'eux. Ils ont pour consigne de s'entraider, même si en plus de la tâche de l'équipe, chacun a une tâche à réaliser personnellement. La réalisation de ces tâches oblige les élèves à discuter longuement entre eux et ces discussions se font dans la langue maternelle des élèves. Les recherches effectuées sur ces expériences pédagogiques, dont il n'est pas possible de fournir ici tous les détails, ont montré qu'à la fin de l'année, les élèves qui utilisaient leur langue maternelle pour participer aux discussions des groupes de travail avaient fait des progrès considérables dans l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Toutefois, les travaux de Cohen et de son équipe ont montré que cette formule de pédagogie différenciée ne peut favoriser l'apprentissage scolaire des élèves issus des minorités qui ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement et qui ont un bas statut académique, à moins que des mesures spécifiques ne soient prises pour "égaliser" le statut des élèves. Cohen (1989) identifie deux mesures principales à cet effet: l'utilisation de matériel qui fait appel à des habiletés complexes que même les élèves les plus forts ne peuvent maîtriser toutes et une attention particulière des enseignants à reconnaître publiquement en classe les réalisations des élèves les plus faibles.

Je crois pour ma part que la formule de l'"instruction complexe" constitue une des voies les plus prometteuses qui ait été expérimentée au cours des dernières années pour faire face aux problèmes apparemment insurmontables qui se posent à l'enseignant des classes multiethniques qui se préoccupe du succès académique de tous ses élèves.

D'autre part, plusieurs initiatives se présentant sous l'étiquette d'éducation interculturelle ont été critiquées avec raison parce qu'en mettant trop l'accent sur la culture des autres et sur les différences culturelles, elles conduisaient de fait à une plus grande marginalisation des élèves issus des minorités. Dans sa critique des premières initiatives françaises en éducation interculturelle, Françoise Henry-Lorcerie (1983) montre bien les effets pervers de ces initiatives qui n'avaient aucun impact réel sur une pédagogie véhiculant un déni de la langue et de la culture familiale des élèves et qui conduisaient souvent à accentuer le caractère "d'étrangers" des élèves issus de l'immigration. Et elle porte avec raison un jugement très sévère sur ces initiatives qui avaient bien peu de chances de promouvoir l'égalité des chances pour ces élèves.

Un chercheur américain (Steele, 1990) a formulé récemment une critique similaire des politiques d'éducation multiculturelle centrée sur une célébration des différences. Selon lui, pour lutter contre la montée du racisme dans les universités américaines, il faut mettre un terme à ce qu'il appelle la "politique de la différence" et démonter la machine du séparatisme qui en découle:

Je crois que les universités devraient insister sur ce qui est commun plutôt que sur la "diversité" ou le "pluralisme" - mots d'ordre de la politique de la différence. La différence qui ne repose sur un fondement clairement défini des réalités communes est non seulement inaccessible à ceux qui ne font pas partie du groupe ethnique ou racial mais elle lui est antagoniste. C'est seulement sur la base d'un terrain commun que la différence peut être enrichissante (p. 55).

Cette suggestion s'inscrit dans la ligne des analyses précédentes sur le sort de la culture dans la matrice moderne et sur les risques de conflits dans les rapports inter-groupes. Elle illustre d'une manière très concrète que les dangers qui avaient été signalés à ce moment sont très réels et qu'une formation à l'éducation interculturelle qui ne les prendrait pas au sérieux serait irresponsable.

Toutefois, il ne faudrait pas interpréter cette insistance sur un fondement de réalités communes comme un retour à une conception monoculturelle et assimilationniste de la formation des éducateurs. Comme nous l'avons souligné plus haut, en même temps qu'on forme les maîtres pour qu'ils reconnaissent l'importance d'insister sur les réalités communes, il faut les préparer à reconnaître les différences ethnoculturelles et à les analyser, comme nous y invite McAll

(1991), dans le contexte des rapports inégalitaires dans lequel elles s'insèrent dans la mesure où elles participent à la dynamique sociale. C'est à cette condition qu'ils pourront les prendre réellement en compte dans leur pratique éducative et qu'ils pourront naviguer dans le passage étroit entre la célébration aliénante et le déni des différences. Selon Banks (1989), une prise en compte véritable du point de vue des groupes minoritaires suppose une révision en profondeur des programmes scolaires de manière à préparer les élèves issus des minorités à participer d'une manière autonome et critique à la transformation de la société dans le cadre des institutions démocratiques. C'est à l'aide du concept "d'empowerment" (Cummins 1986, p. 23) qu'il décrit la finalité essentielle d'un tel curriculum révisé.

### **Éducation interculturelle et ouverture sur le monde**

Le lien thématique de l'ouverture sur le monde avec la définition de l'éducation interculturelle proposée ici n'est pas aussi clair que dans le cas des autres thèmes abordés précédemment. En effet, la plupart des initiatives apparues sous l'étiquette de l'éducation interculturelle portent presque exclusivement sur le "problème" des migrants à l'échelle nationale. Les éducateurs qui veulent initier leurs élèves aux questions internationales ne feraient pas de l'éducation interculturelle mais de l'"éducation à la paix," de "l'éducation au développement," ou de l'"éducation internationale." On utilise également le concept "d'études globales" pour désigner ce champ éducatif qui apparaît comme nettement distinct du champ de l'éducation interculturelle.

Cette distinction entre les deux champs est sans doute pertinente lorsqu'on se place sur le plan de l'organisation du curriculum et de la pratique pédagogique. Toutefois, lorsqu'on s'interroge sur les questions théoriques pertinentes pour la formation des éducateurs, ce découpage apparaît beaucoup moins utile. La plupart des thèmes qui ont été discutés ici ne seraient pas sans intérêt pour l'éducateur désireux de se préparer à promouvoir l'éducation internationale dans son école. Réciproquement, l'insistance des promoteurs de l'éducation internationale (Richardson, 1982; Ouellet, 1988) sur l'analyse des dimensions économiques et politiques des rapports entre les nations est de nature à enrichir l'éducation interculturelle et à corriger le caractère idéaliste et utopiste qui lui a été reproché par plusieurs observateurs. Ma position sur ce point rejoint sur plusieurs aspects celle de Bennett (1989) qui a tenté d'articuler d'une manière cohérente les finalités éducatives poursuivies par ceux qui travaillent à introduire une perspective multiculturelle et une perspective globale en éducation. Elle propose un ensemble de six finalités:

- le développement des perspectives historiques multiples;
- le renforcement de la conscience culturelle;
- le renforcement de la compétence pour la communication interculturelle;
- la lutte contre le racisme, le préjugé et la discrimination;

- une conscience accrue de l'état de la planète et de la dynamique globale;
- la construction d'habiletés pour l'action sociale.

Selon elle, une conception élargie ("comprehensive") de l'éducation interculturelle devrait englober l'ensemble de ces finalités. Ce tableau fait ressortir la convergence naturelle qui existe entre beaucoup d'éléments du programme de formation qui pourrait être mis sur pied pour préparer les éducateurs à travailler efficacement dans ces deux champs éducatifs.

Une articulation étroite dans les programmes de formation entre l'éducation globale et l'éducation interculturelle aurait un autre avantage: celui de fournir un point d'appui aux initiatives d'éducation interculturelle dans les écoles culturellement homogènes où la diversité culturelle ne fait pas partie de l'environnement éducatif immédiat. Pour les éducateurs oeuvrant dans ces milieux, l'éducation globale peut constituer un point de départ intéressant pour amorcer une réflexion sur l'évolution actuelle de la société québécoise qui reçoit de plus en plus d'immigrants en provenance de pays en voie de développement.

L'éducation globale devrait également être une priorité dans les écoles multiethniques. Une réflexion sur les conditions de vie sur les problèmes de développement dans les pays du Tiers Monde et sur les rapports d'interdépendance entre les pays pauvres et les pays riches, permettrait à tous les élèves de situer les transformations démographiques et sociales du Québec pluriculturel dans le contexte plus large de l'économie mondiale et des rapports politiques entre les nations du globe.

Il faut toutefois souligner que l'éducation interculturelle et l'éducation globale constituent deux champs éducatifs distincts et qu'il ne suffit pas de renforcer l'un pour que les objectifs de l'autre soient atteints. Il s'agit plutôt de deux champs connexes et complémentaires dont les promoteurs auraient tout avantage à travailler en concertation, tant en ce qui touche la formation et le perfectionnement des maîtres que l'enrichissement des programmes scolaires et les projets éducatifs spéciaux.

### **Trois conceptions des sociétés pluriethniques**

L'exploration de cette thématique, qu'il n'a été possible ici que d'évoquer succinctement, permet de donner un contenu cognitif consistant à la formation pour l'éducation interculturelle et de dépasser l'appel générique aux bons sentiments. La conception de l'éducation interculturelle sous-jacente à cette thématique évite de mettre trop l'accent sur les particularismes ethnoculturels, sans toutefois en nier l'importance.

Cette conception n'est toutefois pas la seule possible. En terminant ce bilan des développements théoriques récents, je crois qu'il sera utile de présenter les grandes lignes d'un modèle développé par Michel Pagé (1991). Ce

modèle permet de comprendre comment la diversité des positions en présence dans le domaine de l'éducation interculturelle s'enracine dans des conceptions différentes d'une société pluraliste.

Pagé distingue trois conceptions de la vie dans une société pluriethnique: la conception des espaces culturels multiples, la conception d'un espace culturel commun et la conception de l'espace civique commun. Il définit la notion d'espace culturel "comme des domaines de la vie où les actions sont réglées par des normes." Certaines de ces normes relèvent du privé et ne supposent une coordination des actions qu'avec un petit nombre d'individus avec qui on entretient des liens sociaux et affectifs privilégiés. Mais il existe également des normes générales qui s'appliquent à tous quel que soit le groupe ethnique auquel on appartient.

La première conception, celle des espaces culturels multiples "désigne une conception dans laquelle un ensemble plus ou moins étendu d'actions sont posées par les gens en se conformant exclusivement aux normes de la culture ethnique." Dans la seconde conception "les cultures ethniques et la culture majoritaire n'ont pas d'espace exclusif qu'elles occupent séparément les unes des autres;" chacune cherche à investir dans ses normes la totalité de l'espace culturel disponible. Dans le troisième cas, "il n'y a pas d'espace réservé constitué d'un ensemble d'actions où ne s'appliquent que les normes des cultures ethniques particulières." Les actions ont d'une part, une facette où s'appliquent ces normes privées qui sont choisies librement par les personnes parmi les normes culturelles particulières qui circulent dans la société; il y a toujours, d'autre part, la face publique des actions dans laquelle s'appliquent les normes d'une culture civile qui se situe au-delà des différences liées aux cultures ethniques particulières. Ainsi, par exemple, lorsqu'on décide de faire un voyage, le montant investi et la nature du voyage relèvent des normes privées, mais les conditions fixées pour la vente des billets, les normes de sécurité, etc. relèvent des normes générales de la société civile.

Selon Pagé, ces trois conceptions conduisent à des visions très différentes des rapports de l'individu à son groupe ethnique, de l'importance qu'il accorde à sa langue maternelle et aux marques vestimentaires distinctives. Il dégage également les implications de ces conceptions pour les rapports interethniques et la cohésion sociale.

Pour illustrer concrètement l'intérêt de ce modèle, examinons comment Pagé décrit le rapport de l'individu à son groupe ethnique selon qu'on se place dans l'une ou l'autre de ces trois conceptions. Selon la conception des **espaces culturels** multiples, l'identification de l'individu au groupe ethnique d'appartenance est la composante la plus importante de l'identité. Il lui faut donc chercher à être fidèle à sa culture ancestrale dans le plus grand nombre possible

de domaines de la vie. Il ne se conforme aux coutumes, croyances et prescriptions du groupe majoritaire que dans la mesure où cela est exigé par sa participation aux activités de la société globale. Et il n'intègre pas les normes des autres groupes dans son propre système identitaire.

Lorsqu'on se situe à l'intérieur de cette conception, on adopte une attitude relativiste qui stipule que les différentes cultures qui cohabitent sur un même territoire ont toutes une valeur égale, mais que pour chacun des groupes ethniques, ce sont les normes de sa culture qui prévalent sur toutes les autres. On ne fait des compromis avec les normes de la culture majoritaire que lorsqu'il est impossible de faire autrement.

Dans la conception de l'espace culturel commun, l'identification à la culture du groupe ethnique d'appartenance constitue également la base la plus importante de l'identité. Mais l'identité est aussi polarisée par un mouvement d'identification à la "polyculture" qui se construit par l'apport des différentes cultures ethniques à la production d'une culture commune. La responsabilité des groupes ethniques est d'assurer la présence de leur culture ancestrale dans la polyculture commune. Ils demeurent ainsi fidèles à leur culture ancestrale tout en élargissant leur identité pour intégrer certaines normes des autres groupes ethniques, minoritaires ou majoritaires. Ici aussi, on adopte une attitude relativiste, mais contrairement à la première conception, les normes de la culture propre ne prévalent pas sur celles des autres groupes.

Dans la troisième conception, celle de l'espace civique commun, l'individu conserve toujours une marge de liberté en regard des normes culturelles de son groupe ethnique. L'identité se fonde sur la continuité de l'expérience personnelle de vie: il s'agit que l'individu se reconnaisse lui-même dans son choix des règles de vie qui constituent "sa formule culturelle." Cette formule comprend deux ensembles de normes: celles qu'il se donne au contact des porteurs de cultures particulières et celles de la culture civile de la société. Cette conception suppose une attitude relativiste à l'égard des normes qui relèvent du privé mais une absence du relativisme par rapport à celles de la culture civile. Celle-ci est constituée de normes qui se situent au-dessus des particularismes et qui ont une portée assez générale pour régler l'agir d'individus appartenant à plusieurs groupes ethniques.

La majorité des initiatives qui ont été prises pour faire face aux défis du pluralisme en éducation se situent dans l'un ou l'autre des deux premières conceptions. Pagé souligne qu'elles sont, tout comme la troisième, parfaitement compatibles avec la Charte canadienne et québécoise des droits et libertés et avec la loi du multiculturalisme canadien:

- droits des groupes ethniques à la conservation de leur culture et de leur langue maternelle;
- opposition à toute forme de discrimination et de ségrégation par la reconnaissance de la citoyenneté à part entière aux



- personnes de toute origine ethnique;
- incitations des citoyens de toute origine à participer au développement d'une société harmonieuse et productive.

Mais, selon Pagé, et il rejoint en cela plusieurs critiques des initiatives récentes apparues sous l'étiquette du multiculturalisme et de l'interculturalisme, ces deux conceptions ont l'inconvénient de mettre l'accent sur les particularismes ethnoculturels, ce qui les rend très vulnérables aux divers "effets pervers" que j'ai signalés plus haut. La troisième conception apparaît donc comme la seule capable de fournir une base solide pour des interventions éducatrices dont les intentions généreuses ne seront pas détournées par les divers effets pervers qui ont été signalés plus haut:

Dans la conception de l'espace civique commun, les caractéristiques ethniques et culturelles des élèves ne sont pas traitées comme matière d'enseignement scolaire. Au contraire, à ce chapitre, l'éducation vise plutôt à faire expérimenter aux élèves les situations dans lesquelles ils peuvent parvenir à co-construire une représentation des réalités dans lesquelles ils vivent actuellement. La culture d'origine peut être invoquée parfois, quand c'est pertinent, comme source de différences dans la construction de cette représentation. Mais c'est aussi l'influence de la situation actuelle des enfants qui doit être explorée comme origine de leurs points de vue différents sur ces réalités. Pour disposer les élèves à la "co-construction d'un réel et d'un possible" (Ghiglione, 1989), l'éducation vise deux objectifs: le développement des habiletés de coopération et la formation à la culture civile commune. (Pagé, 1991).

Le modèle Pagé m'apparaît constituer un outil très utile pour permettre aux éducateurs de s'orienter d'une manière critique à travers les initiatives foisonnantes qui sont apparues sous l'étiquette d'éducation interculturelle (Banks, 1986). La vision de l'éducation interculturelle présentée ici m'apparaît se situer dans le cadre de cette troisième conception, mais elle fournit à l'éducateur désireux de se donner une formation dans ce domaine des orientations un peu plus élaborées que les quelques indications fournies par Pagé.

### *Conclusion*

Je souhaite qu'il ressorte clairement de mon propos qu'il ne suffit pas de prêcher l'éducation interculturelle pour la voir se réaliser. Elle constitue un champ d'apprentissage complexe auquel il faut prendre le temps de s'initier sérieusement si l'on veut faire un travail valable.

Par ailleurs, je ne veux pas donner l'impression que, pour se sentir à l'aise dans ce domaine, il faut s'astreindre à une démarche académique austère et difficile à laquelle seule une minorité d'enseignants aurait accès. Si je me réfère

à mon expérience avec des groupes d'enseignants qui m'ont accompagné en Inde dans le cadre de voyages d'étude visant à développer la compréhension interculturelle et à sensibiliser aux problèmes de développement international, j'ai de bonnes raisons d'être optimiste. Découvrir des cultures étrangères, réexaminer ses propres postulats culturels à la lumière de cette expérience, peut représenter une aventure excitante et donner à l'enseignant l'occasion de s'enrichir humainement et professionnellement.

Je rêve parfois d'un système d'éducation où dans chaque école, chaque collège, des enseignants seraient engagés dans l'approfondissement de la connaissance d'une culture particulière autre que celle dans laquelle ils sont nés. Des contacts fréquents seraient établis avec des représentants de cette culture tant au Canada que dans le pays où cette culture est dominante. On connaîtrait la littérature et la production artistique du pays. On s'intéresserait aux situations économiques, politiques et sociales qui la caractérisent. On pourrait même tenter d'en apprendre la langue.

Une telle démarche combinée à une réflexion critique sur la thématique théorique évoquée ici constituerait selon moi une base solide et attrayante pour un enrichissement de la formation et du perfectionnement des maîtres. Des groupes d'enseignants engagés dans une telle démarche du ressourcement personnel seraient en mesure de contribuer d'une manière significative au renouvellement du système d'éducation pour qu'il puisse faire face à l'un des défis importants de notre époque, le défi de construire un espace commun dans des sociétés de plus en plus marquées par le pluralisme ethnoculturel.

Il peut être utile, en terminant d'identifier quelques mesures concrètes qui pourraient être prises dans le contexte québécois pour qu'un tel programme devienne une réalité. Au cours des prochaines années, les efforts devraient être concentrés sur la formation et le perfectionnement des éducateurs.

Une première mesure concerne la formation initiale. Il ne s'agit pas ici, comme le reconnaissent à peu près unanimement tous les auteurs, de créer de nouvelles spécialisations, mais d'introduire de manière systématique une nouvelle préoccupation pour l'ensemble du programme de formation. Mais on ne sait pas vraiment ce que signifierait spécifiquement, pour chacun des cours, une prise en compte effective de la problématique complexe qui a été évoquée ici. Pour avancer sur cette question, il faudrait que chaque université soit tenue de mettre sur pied un groupe de travail multidisciplinaire chargé de faire des propositions précises à cet effet et d'en superviser la mise en oeuvre. Chacun de ces groupes de travail déléguerait un représentant à un comité provincial où siègerait des représentants du Ministère de l'éducation et du Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants. Une tâche importante de ce comité serait de s'assurer que les facultés d'éducation, qu'elles soient ou non situées dans des milieux culturellement pluralistes, prennent des mesures adéquates pour introduire la problématique interculturelle dans leurs programmes de formation.

Mais les défis du pluralisme ethnoculturel se posent dès maintenant et beaucoup d'éducateurs n'ont pas reçu la formation qui les prépare adéquatement à y faire face. Il faudra donc les encourager, par des libérations partielles, à s'inscrire aux programmes de perfectionnement offerts par les universités dans ce domaine. Il faudrait viser à ce que dans chaque école et collège, qu'ils soient ou non situés dans un milieu marqué par le pluralisme ethnoculturel, on puisse trouver un noyau d'éducateurs qui auront non seulement été sensibilisés à la problématique interculturelle mais qui en maîtriseront suffisamment la complexité pour jouer un rôle de catalyseur pour un renouvellement des pratiques éducatives dans leur milieu respectif.

Parallèlement à ces initiatives dans le domaine de la formation et du perfectionnement des éducateurs, il faudra poursuivre et intensifier l'effort de recherche amorcé depuis quelques années. On peut identifier quatre champs prioritaires:

- l'exploration des problèmes théoriques que soulève la prise en compte dans un projet éducatif, des valeurs ethniques, des valeurs «nationales» et des valeurs universelles;
- l'étude des implications pratiques, pour les divers programmes scolaires d'une ouverture critique au pluralisme où l'on cherchera à tenir compte d'une manière cohérente et articulée de ces trois types de valeurs;
- l'expérimentation de la pédagogie de la coopération;
- l'expérimentation contrôlée de projets visant à établir des liens plus étroits entre éducation interculturelle et éducation "globale."

Il faut souhaiter que ces recherches donnent lieu à des échanges soutenus entre les chercheurs en sciences sociales et les formateurs de maîtres. Ce n'est que sur la base d'une telle interaction qu'on peut espérer un renouvellement en profondeur du contenu de la formation des maîtres qui permettra aux éducateurs d'être mieux équipés pour faire face aux défis de la pluriethnicité.

Ce texte est une version légèrement remaniée d'un article publié dans une revue du Collège St-Laurent, *Impressions*, no. 9, 1991, p. 4-13.

#### NOTE

1. Il faut nuancer cette théorie dans le cas d'une société comme le Québec où une politique de bilinguisme risquerait de conduire à la disparition du français.

#### RÉFÉRENCES

- Banks, J.A.. (1986). Multicultural education: Development paradigm and goals. Dans J.A. Banks et J. Lynch (éd.), *Multicultural education in western societies*. New York: Praeger.

- Banks, J.A. (1989, decembre.) A curriculum for empowerment action and change. Communication présentée au colloque *Education in Plural Societies: A Review of international research and practices in intergroup relations and education*, University of British Columbia.
- Bennett, C. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*, Second ed. Needham Heights, Ma: Allyn and Bacon.
- Bennett, C. (1989, decembre). Strengthening multicultural and global perspective in the curriculum. Communication présentée au colloque *Education in plural societies: A review of international research and practices in intergroup relations and education*, IAIE, Vancouver, University of British Columbia.
- Camilleri C. (1988/89). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Dans Ouellet, *Pluralisme et école*. Québec: IQRC, p. 565-594.
- Camilleri, C. (1988a). La culture, d'hier à demain. *Anthropologie et Société*, 12(1), 13-27.
- Camilleri, C. (1992). Du multiculturel à l'interculturel. Comment passer de l'un à l'autre. Dans J. Lynch (Ed.), *Cultural diversity and the schools*, Vol. 1. Basingstok, England: Falmer Press.
- Cohen, E. (1986). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1989, decembre). Teaching in the heterogeneous classroom. Communication présentée à la conférence de l'IAEI, *Education in plural societies: Review of international research and practices in intergroup relations and education*, University of British Columbia.
- Cummins, J. (1986, February). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 56, 1, 18-36.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris: Armand Colin.
- Henry-Lorcerie, F. (1983). Enfants d'immigrés et école française. À propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. Dans *Les Maghrébins en France: Émigrés ou immigré*. Paris: éd. CNRS, p. 223-270.
- Kleinfield, J. (1975). Positive stereotyping: The cultural relativist in the classroom, *Human Organization*, 34(3). pp. 269-274.
- Laperrière, A. et al. (1992). Le tabou de la différence et ses conséquences paradoxales. Dans M. Lavallée et F. Ouellet, (éds.) *Identité, culture et changement social*. Acte du 3e congrès de l'ARIC. Paris: l'Harmattan, Coll., Espaces interculturels, p. 126-136.
- Lebeau, E.C. (1988). La compréhension interculturelle: Définition opérationnelle et pertinente pour la formation des éducateurs. Dans F. Ouellet, (éd.), *Pluralisme et école*. Québec: IQRC.
- Lorreyte, B. (1989/1990). La fonction de l'Autre: Arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle. Dans F. Ouellet, (ed.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: IQRC.
- Lorreyte, B. (1989). Français et immigrés: Des miroirs ambigus. Dans C. Camilleri, I.M. Cohen-Emerique (éds.) *Choc des cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: l'Harmattan, p. 247-270.
- McAll, C. (1991). Analyse sociologique des inégalités sociales et de l'ethnicité dans la formation des maîtres», dans F. Ouellet et M. Pagé, éds. *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: IQRC.

- McAll, C. (1992). Capitalisme et culture Dans M. Lavallée et F. Ouellet, éd. *Identité, culture et changement social*. Actes du 3e congrès de l'ARIC. Paris: l'Harmattan. Coll. Espaces culturels.
- Nicolet, M. (1987). Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. Dans R. Dinello et A.N. Perret-Clermont, (éd.), *Psycho-pédagogie interculturelle*, p. 15-27. Fribourg: Del Val.
- Ouellet, F. (1985, automne). Vers un virage interculturel en éducation. Dans *Revue internationale d'action communautaire*, 14, 54, 123-129.
- Ouellet, F. (1988/1990). Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles. Dans *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: IQRC, p. 377-402.
- Ouelet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: l'Harmattan.
- Pagé, M. (1992). Gouverner le pluralisme ethno-culturel par les institutions démocratiques. Dans M. Lavallée et F. Ouellet, éd. *Identité, culture et changement social*, Actes du 3e congrès de l'ARIC. Paris: l'Harmattan, p. 113-125.
- Pagé, M. (1991). Intégration, identité ethnique et cohésion sociale. Dans F. Ouellet et M. Pagé, (éd.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: IQRC, p. 119-153.
- Richardson, R. (1982). World studies and world religions. Dans R. Jackson, (éd.), *Approaching world religions*. London: John Murray.
- Simard, J.-J. (1988/90). La révolution pluraliste: Une mutation des rapports de l'homme au monde. Dans F. Ouellet, éd. *Pluralisme et école*. Québec: IQRC, p.5-55.
- Simard, J.-J. (1991). À l'arrière plan de l'éducation interculturelle: Droits, minorités et identité Dans F. Ouellet et M. Pagé, (éd.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: IQRC, p. 155-197.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988). *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Steele, S. (1990). *The content of our character, A new vision of race in America*. New York: St Martin's Press.
- Todrov, T. (1986). Le croisement des cultures. *Communications*, 43. Paris: Seuil.
- Watzlawick, P. et al. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.

*Fernand Ouellet* est professeur à l'Université de Sherbrooke et membre du Collectif de recherches interculturelles.

*Fernand Ouellet* is a professor at the University of Sherbrooke and a member of the research group on transcultural education.