

Stratégies paradoxales des migrants
et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle

Par

Emile Ollivier*

* Emile Ollivier est professeur à la faculté des sciences de
l'éducation de l'Université de Montréal.

L'afflux massif de migrants inscrit dans la société industrialisée de nouveaux questionnements, quant à sa composition démographique, son identité culturelle et son devenir en tant que société multi-ethnique. Du coup, les systèmes scolaires sont placés devant la nécessité de prendre en compte la pluralité des cultures en présence dans ces sociétés. Cette préoccupation s'exprime par la mise à l'ordre du jour de ce qu'on appelle l'éducation interculturelle.

Aborder la question de l'éducation interculturelle, c'est presque s'aventurer sur une "Terra incognita", car la seule recherche bibliographique conduit rapidement à penser que même si nous disposons actuellement d'une profusion de textes, d'articles, d'ouvrages, de rapports en provenance des pouvoirs publics, de recherches, le terrain est loin d'être quadrillé, balisé, tant les questions posées, les façons de les énoncer, plus encore que les réponses elles-mêmes expriment les rapports de force et les enjeux qui sont constitutifs de ce champ de pratiques sociales.

Il n'est donc pas dépourvu d'intérêt de revisiter sans cesse l'expression "éducation interculturelle". A première vue, elle fait problème, traversée qu'elle est par un ensemble de paradoxes. Pour notre part, nous pouvons déjà en dénombrer quatre.

Dès qu'on aborde la question de l'éducation interculturelle, on se heurte à une difficulté de taille: la définition de cette expression. Micheline Van Allen⁴, dans un article où elle repère les pièges et les défis de l'interculturel, s'attarde sur cette notion et montre à quel foisonnement de registres elle renvoie dès qu'on essaie de la décortiquer. "Qui dit interculturel dit nécessairement, en donnant tout son sens au préfixe inter-, interaction, échange, décloisonnement, réciprocité, solidarité objective. Il dit aussi en donnant son plein sens au terme culturel: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquels se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures."

On le voit ici clairement: ce qui caractérise l'interculturalisme tout au moins dans ses postulats, c'est un décloisonnement spatio-temporel. Penser les cultures et les relations entre les humains dans ces termes, c'est d'emblée adopter un cadre de références qui se situe aussi bien dans un

4. Micheline Roy Van Allen, "Pièges et défis de l'interculturel", dans Education Permanente, no 75, Paris, 1974, page 12.

espace international, régional et local où le social est inscrit dans un contexte de décroisement, de décentrement géographique, institutionnel et temporel. En effet, pour s'en tenir uniquement à cette dernière dimension, celle du temps, les formes sociales ne se présentant pas au même point de développement et n'occupant pas la même place dans la division internationale du travail, le point d'ancrage de toute intervention interculturelle doit aplatir nécessairement les dimensions du passé, du présent et du futur pour postuler une "égalité des civilisations". Et comme celles-ci ne le sont pas, tout au moins sont loin d'être traitées comme telles, force oblige de postuler du même coup "le respect de la différence", tout en sachant très bien que, derrière ce respect, il se cache des formes subtiles de hiérarchisation, de domination et de différenciation.

Le problème ne se clarifie pas pour autant quand on ajoute la dimension éducative. A regarder de près les écrits traitant de l'éducation interculturelle, celle-ci est définie tantôt comme une perspective d'intégration et d'acceptation dans une société multi-ethnique, tantôt comme un type d'éducation dans lequel l'objectif visé serait une égale qualité d'éducation pour les différents groupes culturels concernés. Quelle que soit la perspective adoptée, l'éducation interculturelle est comprise dans l'éducation scolaire. Et à ce titre, elle intégrerait l'éducation multi-ethnique, puisqu'elle viserait, dans le respect et la valorisation des cultures de chacun, une

éducation aux valeurs et aux dialogues des cultures.

Cette vision de l'éducation interculturelle, intéressante en soi, a pris naissance dans le contexte des écoles multi-ethniques en relation avec les difficultés d'apprentissage et d'intégration scolaire des enfants d'immigrants, laissant sous-entendre que les autres enfants, sinon l'ensemble du champ scolaire, ne seraient pas concernés.

C'est forts de ces considérations que plusieurs chercheurs s'entendent pour accorder une acceptation plus large de l'éducation interculturelle. Pour Fernand Ouellette par exemple, "le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort en vue de développer à la fois chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires une meilleure compréhension des diverses cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes plus positives à l'égard des divers groupes dans une société donnée".⁵

Cette définition assortie d'un ensemble de considérations

5. Fernand Ouellette, L'éducation interculturelle au Québec : la contribution des programmes d'enseignement religieux et moral (inédit 1985). Cf. également "Education, compréhension et communication interculturelles: essai de clarification des concepts", dans Education Permanente, no 75, 1984, page 48.

opérationnelles met l'accent sur les dimensions cognitives de la compréhension interculturelle, plaide pour une communication interculturelle, entendue au sens d'un processus bidirectionnel, continu et influençant le comportement des partenaires en présence.

Il y a véritablement là un premier paradoxe. L'expression éducation interculturelle est populaire. Elle s'impose même avec la massivité de la nécessité et de l'urgence. Mais quand on la regarde de près, l'expression est plurivoque et nous avons de la difficulté à la baliser. Elle prête flanc à des interprétations différentes. Il y a donc urgence à développer et mettre en place un cadre théorique et critique qui nous permettrait de savoir de quoi l'on parle quand on emploie cette expression.

Le deuxième paradoxe peut s'énoncer comme suit. Contrairement à ce qu'on aurait pu croire, cette faiblesse de sens ne nuit pas à la fécondité de l'éducation interculturelle. Elle semble même en être une condition de fertilité. Autrement dit, même si l'expression d'éducation interculturelle transporte une pluralité de sens, elle génère dans la réalité une profusion d'initiatives, de réflexions et d'actions qui s'accompagne, à notre sens, d'ambiguïté et charrie des dangers qui sont de deux ordres.

D'une part, il y a danger de folklorisation des cultures. On peut, au nom de l'interculturalité défendre des minorités et, dans le même temps, les folkloriser, les garder captives et ainsi avoir une meilleure prise pour les contrôler, voire les manipuler. Pour s'en tenir uniquement à la dimension folklorique, confiner l'éducation interculturelle à la seule mise en évidence de la dimension culinaire d'un pays, par exemple, est une plate réduction de la culture de ce pays.

D'autre part, la générosité, au départ, de la démarche, ne la met pas à l'abri de toutes sortes de détournements, de dévoiements. Il n'est pas rare de voir l'éducation interculturelle, par on ne sait quel pervers effet, contribuer paradoxalement à renforcer les effets de stigmatisation et de discrimination de l'appareil scolaire, ce que justement on avait la prétention de combattre en prônant le recours à une éducation interculturelle.

L'analyse de ces pratiques peut nous amener à les théoriser et du coup à clarifier un concept d'éducation interculturelle. C'est ce que tente de faire Fernand Ouellette ⁶, en partant de recension d'écrits sur la question. Il distingue, dans l'ensemble des initiatives qui se réclament de cette problématique, deux orientations.

6. Fernand Ouellette, op. cit., p. 47-65

La première regrouperait un grand nombre d'interventions en provenance aussi bien des organismes représentant le point de vue des communautés ethniques et culturelles que celui des institutions d'éducation et des gouvernements. Selon Ouellette, ces interventions auraient pour cible première les enfants issus de communautés culturelles ou ethniques minoritaires. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle vise essentiellement à "fournir à ces enfants une éducation qui tienne compte de leurs spécificités culturelles propres et de leurs problèmes particuliers d'apprentissage et de socialisation au sein d'une société et d'une institution scolaire dont les orientations fondamentales demeurent essentiellement mono-culturelles".

Ce qu'il y a d'important à souligner ici, c'est que ces interventions sont centrées exclusivement sur le milieu scolaire, sur les difficultés d'apprentissage et surtout uniquement sur les enfants de migrants, en visant à comprendre leurs problèmes. N'y aurait-il pas là une analogie à faire avec les stratégies compensatrices, largement en vogue dans les problématiques des milieux défavorisés, les décennies précédentes aux Etats-Unis et au Canada?

La deuxième orientation, bien qu'elle figure dans bon nombre de discours, ne se retrouve pas encore dans la plupart des pratiques. Elle a tendance à voir l'école comme un lieu d'apprentissage, de la compréhension mutuelle et de

communication interculturelle. En ce sens, et c'est là qu'elle se différencie de la première orientation, elle vise tous les enfants et pas seulement ceux des migrants. Toutefois, elle a tendance à se cantonner dans une dénonciation moralisatrice des attitudes de discrimination et de racisme. Selon Ouellette, on devrait s'orienter vers des interventions éducatives visant à fournir aux citoyens l'équipement conceptuel nécessaire pour se situer d'une manière responsable et réfléchie par rapport aux différences culturelles qu'ils rencontrent au sein de la société.

Cette brève analyse nous montre toute la richesse des interventions à l'oeuvre dans les différentes pratiques. Elle met également en évidence le champ privilégié et aussi leurs limites.

Le troisième paradoxe s'installe au coeur même de l'acte éducatif. Que l'école se préoccupe d'éducation interculturelle, cela ne va pas à l'encontre d'une de ses fonctions sociales, celle de la socialisation, une autre étant celle de la qualification. Mais comment, pour parler dans les termes de Bourdieu, une école dévouée à l'imposition d'une violence symbolique, au nom d'un arbitraire culturel et qui, ce faisant, contribue à cimenter le tout social, comment peut-elle gérer les différences particulières? Et quand bien même on lui concéderait cette possibilité de quitter le terrain de l'uniformisation idéologique pour accepter une logique de la

différenciation, il lui resterait à résoudre d'importantes difficultés au niveau de la relation pédagogique. Sous ce chapitre, Michel Oriol⁷ arrive à distinguer trois niveaux qu'on peut isoler pour des raisons d'analyse, mais qui en réalité sont étroitement imbriquées.

A un premier niveau, il situe la relation primaire employée ici dans son acceptation la plus courante, celle dans laquelle on parle, par exemple, des réactions primaires. C'est le plan des expressions émotionnelles qui commencent déjà avec la communication non verbale. En observant de près les réactions d'adultes immigrants suivant des cours d'alphabétisation, nous avons pu voir que le rapport au corps, l'ouverture à l'autre n'est pas la même selon les cultures d'origine. Par exemple, chez les Asiatiques, la quotidienneté des rapports entre les personnes est souvent entachée de tabous relevant soit de l'ordre hiérarchique ou de l'ordre religieux. Ainsi, même si le projet de l'homme est unitaire, il y a des barrières sociales, des tabous religieux, des différences d'expression et de perception qui interfèrent dans la communication et sont susceptibles de brouiller, au-delà des intentions, la relation interculturelle.

7. Cf. Michel Oriol, "L'illusion de la transparence et l'abandon à l'opacité : des pièges à dépasser pour le dialogue interculturel", dans Education Permanente, no 75, p. 37.

Un deuxième niveau tourne autour des contacts institués. Les institutions ont non seulement des règles et des codes de fonctionnement, il ne suffit pas de les connaître, de les intérioriser; encore faut-il partager les valeurs qui les sous-tendent. Par exemple, au coeur de la pédagogie dite moderne, plusieurs éducateurs adoptent une pédagogie du contrat axée sur la participation de l'étudiant à la détermination des objectifs d'apprentissage, dans un rapport "dialogique" avec le maître. Fondé sur des valeurs démocratiques telles que prônées dans les sociétés modernes, ce modèle de relation éducative peut s'avérer terriblement ethnocentriste et l'éducateur peut avoir quelques difficultés à fonctionner par "contrat" avec des apprenants provenant de sociétés où le système des relations est davantage fondé sur des statuts traditionnels véhiculant des valeurs comme l'autorité, le rang, la famille, etc.

Enfin, il y a lieu d'isoler un troisième niveau, celui de la vision symbolique. Là, nous touchons l'ordre des visions du monde. La représentation du corps, de l'esprit, de la mort, du sang, des sexes peut être à l'origine de plusieurs malentendus.

En s'en tenant uniquement à la fonction d'imposition de l'école et à ces trois niveaux dont il vient d'être question, on débouche la, du coup, sur des niveaux de signification oubliées, rejetées, provisoirement tues ou au contraire mises en valeur ou imposées qui peuvent, tout en n'étant pas immédiatement lisibles et accessibles, se structurer et

donner sens à l'éducation interculturelle. Autrement dit, les interventions éducatives, dans ce contexte, peuvent renvoyer à tout un jeu de rivalités et de concurrences, et à travers celui-ci, à des luttes sociales dont les enjeux ne sont pas toujours aussi clairs qu'on le croit ou qui, parfois, sont autres que les enjeux annoncés.

Et c'est ici qu'on débouche sur un quatrième paradoxe qui, nous en convenons, n'est pas de même nature que les précédentes, en ce sens qu'ici, nous délaissions la dimension scolaire pour aborder toute une toile de fond, la position des sociétés modernes face à la question qui préoccupe.

Le quatrième paradoxe renvoie au malaise socio-culturel qu'accusent les Etats modernes sans trop savoir comment le résoudre. Ce qui pose ici problème, c'est le fait que l'Etat est censé détenir le mandat d'intégrer, selon des formules juridiques appropriées, les populations vivant sur son territoire en une nation cohérente régie par un pouvoir rationnellement organisé.

Or, ce qu'on constate, même si les contextes politiques et anthropologiques ne sont pas identiques, au coeur de ces Etats, travaille sous un mode résurgent l'ethnicité. Tout se passe comme si, en ultime instance, il existait une faille profonde dans le processus intégratif qui déconcerte les gouvernements.

Selim Abou⁸ y voit là un élément d'explication de l'attitude ambiguë, voire de la contradiction, des gouvernements du monde industriel devant un phénomène dont le moins qu'on puisse dire est qu'il est nouveau. On pourrait évoquer quelques exemples. En Union Soviétique, la résistance des particularismes ethniques inquiète l'Etat, même s'il se réclame par ailleurs d'une constitution respectueuse des droits des nationalités. Aux Etats-Unis, la redécouverte de l'ethnicité déconcerte les gouvernants et les sociologues, en dépit de l'idéologie officielle favorable au pluralisme culturel. Les Etats d'Europe occidentale, eux, poursuivent une double fin: d'une part, ils cherchent un difficile équilibre entre une politique de régionalisation propre à satisfaire les revendications autonomistes modérées et une politique d'intégration nationale qui demeure l'objectif principal; d'autre part, ils élaborent des réglementations subtiles qui, tout en évitant d'offenser ouvertement l'esprit démocratique libéral, visent à diminuer le nombre des travailleurs résidant sur le territoire. Tout se

8. Selim Abou, De l'identité culturelle, Relations inter-ethniques et problèmes d'acculturation, Anthropos, Paris, 1981, page 16.

passé comme si les gouvernants éprouvaient, vis-à-vis de la différence ethno-culturelle, un sentiment ambigu de peur, d'une part, et de l'autre, compte tenu de la présence massive et accrue des immigrants, de leurs revendications, un sentiment d'obligation d'ouverture à l'autre. Ainsi, les Etats qui souvent ne demanderaient pas mieux que d'assimiler les communautés migrantes se heurtent de plein fouet, généralement, à la résurgence de l'ethnicité qui fonctionne pour le migrant comme un repli stratégique, puisque les individus se retrouvent et retrouvent dans leur communauté ethnique la reconnaissance que la société étatique en gros ne leur fournit pas ou, quand elle le fait, c'est de façon insatisfaisante et selon sa propre logique.

En somme, il y a bien là au moins quatre paradoxes au coeur même de ce qu'on nomme aujourd'hui l'éducation interculturelle qui provoque un véritable engouement, tant dans le réseau régulier d'enseignement que du côté des communautés ethniques, tandis que l'Etat continue à regarder de l'oeil apparemment froid qui lui est coutumier l'épineuse question de la migration. Mais derrière la quête éperdue de clarification des concepts et approches, derrière les bégaiements de nos pratiques, ce qui se profile, c'est une réponse de ces sociétés modernes pour tenter de réguler des flux sauvages qui viennent briser les murs solides de leur rationalité et de leur identité.

Entre temps nous sommes invités à réfléchir sur la

découverte des cultures différentes, à apprécier l'impact du jeu réciproque des cultures dans l'espace "d'accueil", à mettre en place des programmes de formation, à produire des manuels et matériels d'enseignement. Tout ceci est vécu dans la plus grande urgence par les enseignants, les associations de parents et les porte-parole de groupes ethniques.

Cette réponse qui est donnée sous le mode de l'urgence pourrait paraître positive, mais elle aurait pu être tout aussi interprétée en termes négatifs. Telle est l'idée que je voudrais défendre ici: l'interculturel peut fonctionner comme une illusion, tant il est vrai qu'on peut servir comme nouveau un vin vinaigré puisé clandestinement dans des outres anciennes. Nous aurions donc bien tort, si nous voulons développer une démarche plus spécifique et plus cohérente, de ne pas mettre en relief cet aspect des choses.

Selon la direction qu'il prendra, l'interculturalisme peut tout simplement signer l'achèvement d'une période de consolidation du statu quo qui trouverait là d'ultimes ruses, des moyens extrêmement subtils pour peaufiner sous couvert de "relativisme", de "respect de la différence", "d'opinions déguisées en conclusions scientifiques" un pouvoir et une mainmise sur le destin de milliers d'êtres humains.