

INTRODUCTION

Approches interculturelles : acquis et controverses

Pierre R. Dasen
Université de Genève

DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE

Quelle est la place des approches interculturelles dans les sciences de l'éducation ? Quelles sont les questions majeures qui se posent dans ce domaine ? Quels acquis, et quels doutes ? Le but premier de ce livre est de répondre à ces questions. Les approches interculturelles représentent un champ de recherches et de pratiques relativement récent, un peu marginal (et marginalisé), et donc encore mal connu. Pour certains, il a même mauvaise réputation : les concepts utilisés sont encore assez flous, et les méthodes de recherches parfois peu précises. D'autres se méfient du terme « interculturel » qui représente pour eux une prise de position idéologique (qui peut d'ailleurs couvrir l'ensemble du spectre politique). Ce livre servira aussi à soulever et discuter ces questions.

Les approches interculturelles sont un domaine, tout comme le champ des sciences de l'éducation, auquel s'intéressent et auquel contribuent diverses sciences humaines et sociales. Nous sommes donc en présence de deux ensembles pluridisciplinaires relativement complexes et peu homogènes, dont l'intersection constitue la problématique centrale de cet ouvrage.

Nous avons dans la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève une équipe d'enseignants et de chercheurs dans le domaine, équipe aux forces et moyens certes limités, mais qui représente néanmoins le seul pôle de ce genre dans les universités suisses et n'a son pareil en

Europe qu'en de rares endroits. Nous avons donc élaboré un ouvrage où chacun représente un apport disciplinaire ou un point de vue un peu différent, et sans avoir la prétention d'exhaustivité, nous pensons arriver à donner un panorama suffisamment complet des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Ainsi l'objectif est double : donner un reflet des intérêts et travaux de l'équipe genevoise¹, mais aussi un panorama qui dépasse largement ce cadre local. S'il nous a semblé légitime de valoriser surtout les points de vue représentés dans la Section des sciences de l'éducation, responsable de la « revue » *Raisons Éducatives*, ceux-ci sont suffisamment divers pour fournir un éventail de propositions représentatives du domaine. Les contributions « internes » sont complétées par des apports de membres de l'équipe venant d'autres universités en Suisse romande (Lausanne, Fribourg), et de quelques collègues en Allemagne, en Espagne, en France et au Québec².

À L'INTERSECTION DES DISCIPLINES

En parlant des bases scientifiques des approches interculturelles, il faut d'emblée relever l'aspect pluridisciplinaire qui caractérise ce domaine. Tout comme on peut voir les sciences de l'éducation comme la réunion des différents regards disciplinaires par rapport à un objet, l'éducation, de même, les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Quant aux approches interculturelles en sciences de l'éducation, elles représentent l'intersection entre ces deux ensembles.

Nous rejoignons ainsi Demorgon et Lipiansky (1999) quand ils écrivent, par rapport à un manuel qu'ils ont édité :

Le présent ouvrage est nécessairement interdisciplinaire. Au cours de son développement, comment peut-il ne pas rencontrer l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la technologie et la démographie, l'histoire, la linguistique et l'éthique, l'économie et la politologie ? C'est seulement cette interdisciplinarité qui nous permet d'analyser en profondeur les problématiques des différents terrains pratiques de l'interculturel (p.8).

1. Dans ce texte, j'utilise la première personne au singulier pour indiquer une opinion personnelle, distincte d'une prise de position d'équipe.

2. Les contributions de C. Clanet et de F. Ouellet ont été présentées lors d'une journée d'études de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) « Approches interculturelles en sciences de l'éducation : Quels enjeux pour quelle politique éducative ? », au Département des sciences de l'éducation de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud en novembre 1998, que j'ai co-organisée avec F. Tanon.

Certes, se réclamer de l'« *inter-disciplinarité* » est peut-être un abus de langage quand il ne s'agit que de considérer les apports de différentes disciplines, mais souvent ces disciplines sont elles-mêmes mélangées au sein d'une approche interculturelle particulière. Prenons, par exemple, les deux approches que je connais le mieux, la psychologie (inter-)culturelle comparée (voir, à ce propos, le chapitre de Martin dans ce volume) et l'anthropologie de l'éducation (voir mon chapitre et ceux de Clanet et de Marin) : au lieu de ne s'occuper que de l'individu, comme le ferait la psychologie générale, la psychologie culturelle comparée cherche à situer le comportement individuel par rapport aux contextes macro-sociaux et leur évolution historique. Pour cela, elle a nécessairement besoin de l'anthropologie culturelle, la sociologie, la démographie, la géographie humaine, l'histoire, etc. Quant à l'anthropologie de l'éducation, quand elle s'occupe d'objets comme l'éducation informelle ou la transmission de savoirs quotidiens, elle combine nécessairement au moins l'ethnologie et la psychologie.

Je soutiens donc la thèse que, dans de nombreux cas, les approches interculturelles de l'éducation ne sont pas seulement pluridisciplinaires mais réellement interdisciplinaires. C'est ce qui en constitue à la fois l'intérêt et la difficulté.

UN DÉVELOPPEMENT RÉCENT AVEC DES RACINES ANCIENNES

Il est difficile de retracer l'historique de l'ensemble des approches interculturelles en éducation, car il faudrait le faire justement pour toutes les disciplines qui en forment les composantes. Je laisserai donc ce soin à chacun des auteurs. Pour certaines de ces disciplines, comme les relations entre l'anthropologie et la psychologie culturelle, on trouve un traitement détaillé dans les écrits de Jahoda (1989 ; 1995 ; Jahoda & Krewer, 1997) et bien entendu dans l'histoire individuelle de ces disciplines (p.ex. Kilani, 1992 ; Schulte-Tenckhoff, 1985 pour l'ethnologie).

Si on se centre, par contre, sur le terrain uniquement scolaire dans les sociétés multiculturelles occidentales, par rapport à l'accueil d'élèves migrants ou de façon plus générale au traitement des minorités, on peut situer le début de la problématique dans le combat politique du mouvement des droits civiques, aux États-Unis, ou le combat « anti-raciste » contre les inégalités basées sur l'appartenance ethnique en Angleterre. Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, des recommandations en matière d'accueil et de scolarisation des élèves migrants se sont progressivement développées durant les années 70-80. Genève y a contribué largement (Niggli, 1999 ; Rey, 1984 ; 1989), dans un premier temps en particulier par la création des classes d'accueil du Cycle d'orientation, dont l'historique est retracé par

Badoud-Volta (1997). On a ainsi passé de la prise en compte des « problèmes des enfants de migrants » – c’est ainsi que s’intitulait un groupe de travail de la Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) – et d’une pédagogie pour les étrangers (en allemand : *Ausländerpädagogik*), en passant par une pédagogie interculturelle centrée sur les différences culturelles (parfois accusée d’être une « pédagogie couscous »), à l’éducation interculturelle telle qu’elle est discutée aujourd’hui (Allemann-Ghionda, 1999a/b ; Poglia, Perret-Clermont, Gretler & Dasen, 1995 ; Rey, 1996, 1997), et telle qu’elle est reflétée par plusieurs chapitres de ce livre.

QUELQUES CONTROVERSES ACTUELLES

Personne dans ce livre ne défendra la thèse que les sciences de l’éducation peuvent faire l’économie des approches interculturelles, sous prétexte que la scolarisation représenterait des valeurs « universelles » (celles du Siècle des Lumières, la rationalité, les droits de la personne, la démocratie républicaine). Mais les controverses ne manquent pas. Chaque auteur de chapitre traite de façon critique celles qui existent dans son domaine particulier. D’autres traversent l’ensemble du domaine, et nous allons en examiner les plus importantes dans cette introduction.

À l’intérieur même d’un groupe d’enseignants-chercheurs qui se réclament des approches interculturelles, d’importantes discussions peuvent avoir lieu sur la définition des concepts fondamentaux du domaine, comme *culture* ou *interculturel*. Il n’y a pas nécessairement consensus sur la définition de ces concepts de base, surtout si on les étudie chez des auteurs venant de contextes linguistiques et géographiques différents.

La définition du terme « interculturel »

Une controverse déjà ancienne sur le concept « interculturel » est de savoir si celui-ci devrait être réservé aux phénomènes relevant spécifiquement du contact entre des personnes ou des groupes d’origines culturelles diverses, ou s’il peut relever d’une définition plus vaste. Personnellement, j’ai toujours pris le parti de la seconde position. En 1986, Dasen et Jahoda définissaient le terme comme étant « essentiellement une perspective qui prend la culture au sérieux »³. De même, lors de la fondation de l’Association pour la recherche interculturelle (ARIC) en 1984, une définition large a été retenue, basée entre autres sur celle de l’UNESCO. Dans l’introduction des

3. « Cross-cultural developmental psychology, as understood here, is not just comparative : essentially it is an outlook that takes culture seriously » (Dasen & Jahoda, 1986, p.413).

actes du premier congrès de l'ARIC, Dasen et Retschitzki (1989) présentaient la recherche interculturelle de la façon suivante :

On peut distinguer deux approches complémentaires dans la recherche interculturelle. Premièrement, l'étude de la diversité culturelle, avec ou sans comparaison explicite entre les cultures, permet de mieux comprendre l'ensemble des sociétés humaines, et par le miroir de l'altérité, de mieux comprendre sa propre société. Dans les sciences humaines, une méthode comparative permet de remettre en question des théories établies dans un contexte particulier, mais trop souvent considérées a priori comme universelles. D'autre part, dans le monde actuel, les contacts entre groupes culturels se multiplient, dans des situations et pour des raisons fort diverses. Une grande partie de la recherche interculturelle porte sur l'ensemble des phénomènes liés à ces contacts.

En bref, pour reprendre la définition que l'UNESCO (1984, p.3) a choisie, les institutions actives dans les études interculturelles, du point de vue académique, sont celles impliquées soit dans la comparaison entre différentes cultures (l'étude comparative de phénomènes culturels), soit dans l'interaction entre les cultures (étude sur les processus d'interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels) (p.9).

À partir de cet attendu, nous retiendrons ici trois types d'études :

- 1) l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci, ou des interactions entre le phénomène en question et la culture ;
- 2) l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures ;
- 3) l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures.

Ces trois types d'études correspondent partiellement à des approches disciplinaires différentes. Le premier relève plus particulièrement de l'ethnologie (ou anthropologie culturelle) et parfois de la sociologie, et de ce qui est parfois appelé la « psychologie culturelle » (Boesch, 1995 ; Krewer, 1993 ; Shweder, 1990), ou encore l'approche dite « émiqne » en psychologie culturelle comparée (Martin, ce volume). Le second type fait plutôt référence à la méthode comparée, considérée parfois comme fondamentale et indispensable, récusée par d'autres. L'influence de la psychologie sociale est manifeste dans le troisième type de recherches, mais plusieurs chercheurs francophones ont préconisé la constitution d'une discipline autonome, centrée sur l'étude de l'interculturalité (Camilleri, 1993 ; Clanet, 1986, 1990 ; Denoux, 1985, 1995). Ce débat sur l'autonomie de la discipline rejoint sur certains points celui qui a lieu dans les sciences de l'éducation elles-mêmes (Hofstetter & Schneuwly, 1998).

La typologie a également des implications au niveau des choix de paradigmes scientifiques (Lincoln & Guba, 1985 ; Guba, 1990), comme nous les verrons encore plus explicitement à propos des définitions du concept de culture. Ainsi, pour la psychologie (inter-)culturelle (voir Martin, ce volume), on peut schématiser la situation de la façon suivante ⁴ :

- Psychologie générale (*mainstream*) : *positiviste, quantitative*.
- Psychologie (inter-)culturelle comparative (*cross-cultural*) : *post-positiviste, souvent quantitative*.
- Psychologie du contact des cultures : *post-positiviste, interactionniste, souvent qualitative*.
- Psychologie culturelle : *post-moderne, constructiviste (constructionniste selon Martin, ce volume), qualitative, herméneutique*.

Le concept de « culture »

Une seconde controverse, qui constitue d'ailleurs la toile de fond de la première, porte sur la définition du concept de culture, en lien avec des choix paradigmatiques parfois opposés. En 1952 déjà, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en relevaient 164 définitions différentes (et se sentaient néanmoins obligés de fabriquer aussi la leur) ; bien entendu, de nombreuses définitions s'y sont ajoutées entre temps. Toutes ces définitions avaient néanmoins un fonds commun, soit la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus⁵. C'est en particulier cette dernière caractéristique qui a été fortement remise en cause par des définitions plus récentes. Ainsi Perregaux (1994) propose la définition suivante :

Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres.

4. Le débat sur la terminologie se complique par le passage d'une langue à une autre (voir à ce propos Krewer & Dasen, 1993). En anglais, dans le cas particulier de la psychologie, il s'agit de l'opposition entre « cultural » et « cross-cultural », qui correspondent grossièrement aux types 1) et 2) ci-dessus. Mais la distinction n'est pas si simple. En effet, la « cultural psychology » s'intéresse parfois aussi aux comparaisons, alors que la « cross-cultural psychology (CCP) » ne le fait pas toujours. Quant à la psychologie du contact des cultures, en français typiquement « interculturelle », elle est réclamée par la CCP, avec parfois l'adjonction de « ethnic », alors que le terme « intercultural » est peu usité en anglais.

5. Pour une sélection d'exemples de définitions, on pourra consulter Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999, pp. 2-5), et pour une approche historique approfondie, Mauviel (1984).

Le terme culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme des notions plurielles, évolutives (p.157).

Citons encore Boesch (1995) : « En tant que champ d'action, la culture non seulement induit et contrôle l'action, mais étant aussi continuellement transformée par celle-ci, la culture est autant un processus qu'une structure » (p.54). Les définitions provenant du constructivisme social et autres perspectives post-modernes considèrent que l'individu et la culture se constituent mutuellement (Bruner, 1996a/b ; Cole, 1996 ; Cole, Engestrom & Vas, 1997 ; Jahoda, 1992 ; Kahn, 1995). Selon la formule de H. Triandis (communication personnelle, 1999), on a ainsi passé « de l'individu dans la culture à la culture dans l'individu ». Les discussions autour du concept de culture ont alimenté assez largement plusieurs numéros du *Bulletin de l'ARIC* (voir p.ex. Lavallée & Krewer, 1997 ; Lüsebrink, 1998 ; Mauviel, 1998 ; Pagé, 1997) et on en trouvera des traces dans presque chacun des chapitres de cet ouvrage.

Cette controverse a bien évidemment une dimension épistémologique, comme le montre plus particulièrement Martin (ce volume). Lavallée et Krewer (1997) distinguent trois approches ou paradigmes : culturaliste (la culture comme structure ou modèle de base), interactionniste (culture comme ressource de revendication identitaire) et constructiviste (culture comme produit d'interaction et d'interculturalisation). On retrouve l'opposition entre positivisme et constructivisme social, avec parfois des positions médianes. Les tenants du positivisme considèrent que la culture « existe » en dehors de l'individu, soit en tant que système ou phénomène social total, soit comme ensemble de composantes, facteurs ou variables dont on peut étudier l'influence sur les individus (Lonner & Adamopoulos, 1997 ; Segall, 1984 ; van de Vijver & Leung, 1997). Liée à cette vision, on trouve souvent l'utilisation de méthodes quantitatives et de statistiques inférentielles. Ce choix paradigmatique est considéré comme dépassé par les adeptes du constructivisme social utilisant une méthodologie uniquement qualitative, et un point de vue herméneutique.

On peut voir cette typologie comme une dimension épistémologique, sur laquelle les chercheurs prendront une position plus ou moins extrême. On peut argumenter, comme je l'ai fait ailleurs (Dasen, 1998 ; Dasen & Saraswathi, 1997), que cette opposition est sans doute un moment particulier de l'histoire scientifique, qui mérite d'être dépassé en faveur d'une

position intermédiaire (Poortinga, 1997 ; Pourtois & Desmet, 1988). Dans un manuel de *cross-cultural psychology* (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992), nous présentions trois approches possibles : absolutiste, universaliste et relativiste, en penchant résolument pour le choix médian. Le choix « universaliste » était défini comme cherchant à mettre en évidence à la fois la diversité culturelle et les processus universels. La position centrale permet de considérer à la fois la diversité culturelle avec une approche suffisamment relativiste pour ne pas lui imposer un point de vue ethnocentrique, mais aussi, grâce à la méthode comparative, de dégager ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité. Diversité et universalité ne sont pas en opposition mais en relations complémentaires. Dans un article récent, Krewer (1999) reprend les trois approches de Berry *et al.* (1992), en ajoutant une approche « constructiviste » qui se démarque aussi de l'absolutisme et du relativisme, mais tient mieux compte des théories de l'action (en particulier Boesch, 1995) et de la psychologie « culturelle ».

La controverse sur la définition du concept de culture a également des prolongements politiques et des implications pratiques. Ainsi, on peut voir dans la définition « classique » de la culture une émanation du colonialisme, où l'anthropologie culturelle servait à connaître les populations exotiques pour mieux les dominer et mieux les exploiter. Même dans la période post-coloniale, l'anthropologie au service du « développement » a pu avoir des relents d'évolutionnisme social (Kilani, 1994 ; Rist, 1994). À cette anthropologie « extractive » s'oppose une anthropologie participative, où l'anthropologue n'étudie plus une culture exotique, mais examine les réalités sociales en collaboration avec les acteurs sociaux concernés (Gasché, 1993).

Idéologie et politique : Avons-nous des valeurs communes ?

Selon un stéréotype assez courant, l'« interculturel » serait une idéologie accompagnée d'action sociale. Cette idéologie serait sinon gauchiste du moins nettement de gauche, une sorte d'(év)angélisme : il s'agirait de répandre la bonne parole pour une meilleure compréhension entre les peuples. Ce stéréotype incite parfois au rejet du terme même d'interculturel, à tel point qu'à l'intérieur même de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), certains membres du Conseil avaient proposé, il y a quelques années, de changer d'intitulé. Cette proposition était motivée entre autres par un changement de politique du Conseil de l'Europe, qui abandonnait apparemment les approches interculturelles pour celles des droits de la personne.

Pour nous, les approches interculturelles sont autre chose. Basées sur les diverses sciences humaines et sociales, elles ne sont pas plus idéologiques

que ces dernières. Ce livre devrait en faire la démonstration : les réflexions théoriques, critiques et même auto-critiques, sont basées sur des recherches empiriques. Comme toute recherche dans laquelle le chercheur est aussi un acteur, celle-ci n'est pas neutre, mais comporte des prises de positions, y compris des options politiques. Affirmer l'objectivité et la neutralité était une des illusions du positivisme. Au contraire, c'est en se rendant compte qu'il intervient sur ce qu'il étudie que le chercheur peut espérer tenir compte des biais introduits par ses partis pris.

Néanmoins, les chercheurs engagés dans le domaine interculturel partagent-ils certaines valeurs ? La réponse est certainement « oui », même s'il est difficile d'en dresser la liste. Lors d'un projet que notre équipe avait effectué il y a quelques années en collaboration avec la FPH⁶, le directeur de cette Fondation, Pierre Calame, avait élaboré, en consultation avec différents chercheurs et praticiens, une « plateforme de convictions communes » en vue d'une rencontre sur le thème « Pour vivre en paix dans un monde de diversité » (Verhelst & Sizoo, 1994). Ce texte, daté de 1991, n'a jamais été publié, et il vaut sans doute la peine d'en reprendre quelques extraits :

Nous avons vécu avec une vision hégémonique occidentale du monde. Une hiérarchie des cultures, de la plus primitive à la plus civilisée, et une dichotomie des savoirs, les préscientifiques du côté de la coutume et de la superstition et les scientifiques du côté du progrès et de la raison. [...]

Le passage du primitif au civilisé devait fonctionner sur le mode de la conversion : renoncer aux errements du passé pour adopter la vision du monde des civilisés et des savants. Et l'outil décisif de cette conversion avait un nom : l'éducation.

Cette puissante construction idéologique ayant été ébranlée, P. Calame propose six affirmations sur lesquelles de nombreux partenaires ont pu se déclarer en accord :

- 1) Nous sommes appelés à vivre dans un monde de diversité et en particulier un monde où cohabitent des cultures et des représentations du monde différentes des nôtres. Il faut apprendre à entendre et à respecter l'autre, trouver les modes de vie et de respect mutuel qui assurent la paix et l'enrichissement mutuel plutôt que l'affrontement, la défiance et la domination de l'un par l'autre.

6. Fondation pour le Progrès de l'Homme, maintenant Fondation Charles Léopold Meyer. Ce projet avait donné lieu à une publication intitulée « Vers une école interculturelle », réunissant les travaux des membres de notre équipe genevoise (Dasen, Berthoud-Aghili, Cattafi, Cattafi-Maurer, Dias Ferreira, Perregaux & Saada, 1991).

- 2) [...] Il n'y a pas de développement authentique, d'un enfant comme d'un peuple, sans estime de soi et de sa propre culture, sans possibilité d'exprimer son identité individuelle et collective, sans mobilisation de son acquis mais aussi sans incorporation permanente d'apports extérieurs. Respect de l'autre ne signifie pas immobilisme.
- 3) Une culture vivante est une culture dynamique, en perpétuelle transformation. [...]
- 4) Permettre à une personne de partir de ses acquis suppose qu'on ne commence pas par mépriser, dévaloriser ou ignorer les savoirs, nés d'une expérience collective, dont elle est porteuse ; suppose corrélativement d'admettre que les savoirs dits scientifiques sont également produits par une histoire, une culture, une représentation du monde, des institutions qui sont au départ celles de l'Occident. Il ne peut y avoir respect réel des savoirs de l'autre sans exploration des racines de notre propre savoir.
- 5) [...] La relation interculturelle [...] est aussi mise en jeu, sous une forme atténuée, dans l'accueil à l'école d'enfants de milieux différents, dans les relations qui s'établissent entre professionnels spécialisés et la population, entre des chercheurs et des praticiens, etc. Il faut promouvoir dans tous ces cas des formes de relations fondées sur le respect et l'écoute de l'autre.
- 6) Le respect de l'autre ne nous interdit pas, au nom de la relativité généralisée de toute conviction humaine, d'exprimer nos convictions, nos valeurs et nos projets, ce que nous jugeons bon ou mauvais, à condition que le même droit soit reconnu aux autres. Le respect de l'autre appelle une attitude symétrique.

Cette « plateforme » date d'une dizaine d'années ; elle est historiquement située, comme toute production humaine. Si, dans les grandes lignes, nous pouvons encore y adhérer aujourd'hui, nous ajouterions que le simple respect et la tolérance ne suffisent certainement pas, et qu'il faut entamer un véritable dialogue, où les conflits ne sont pas évacués, mais dépassés par une négociation égalitaire. Axée surtout sur la revalorisation de savoirs autochtones, qui était le thème central de la rencontre, nous ajouterions certainement aujourd'hui plus d'éléments portant sur la mondialisation et l'exclusion sociale.

Deux aspects, évoqués trop rapidement dans la plateforme, correspondent à des controverses actuelles, et nécessitent à notre avis une discussion plus détaillée, la question du relativisme culturel et celle de la position sociale du chercheur.

Le culturalisme et le relativisme culturel

Attribuer un individu à une culture particulière, c'est lui coller une étiquette qui nie ses possibilités de choix (Perregaux, 1994). Ainsi, la notion même de différence culturelle a-t-elle été récupérée par l'extrême droite, que ce soit en France ou en Grande-Bretagne (Galissot, 1994 ; Wright, 1998), tout comme cela avait déjà été le cas dans les régimes d'apartheid comme en Afrique du Sud : à chacun sa culture, à chacun son développement, et surtout pas de métissage ! En réaction, on peut constater une tendance dans la sphère interculturelle francophone vers le politiquement correct : pour certains, toute référence à l'anthropologie culturelle et au culturalisme est devenue suspecte (p.ex. Abdallah-Preteille, 1986) et il est devenu inconvenant de parler de différences. Personnellement, même si je partage une préférence pour les concepts de diversité et de pluralité, je refuse de me laisser ainsi piéger par la récupération politique d'un vocabulaire scientifique, à condition, bien entendu, d'être clair dans la définition des concepts utilisés.

La plateforme de la FPH affirme avec force le relativisme culturel, qui a toujours cours en ethnologie (Kilani, 1994 ; Roumeguère-Eberhardt, 1995), et constitue un objet de discussion fréquent dans le domaine des approches interculturelles. Un relativisme absolu (déjà en soi une contradiction de termes !) est courant dans le post-modernisme – qui prend dans le domaine de l'éducation la forme de la « pédagogie critique » et du « discours minoritaire » (Steiner-Khamsi, 1992, 1993) – et se trouve réaffirmé dans les positions extrêmes du constructivisme social en psychologie culturelle (Miller, 1997). Affirmer une position centrale, comme je l'ai fait ci-dessus, revient à accepter une forme plus modérée de relativisme, en suivant en cela des auteurs comme Greenfield (1997) et Camilleri (1993). Pour qu'une société multiculturelle puisse devenir interculturelle, nous dit ce dernier, il faut remplir deux conditions : 1) La première « consiste à ne pas faire de hiérarchisation entre les cultures, à leur accorder une égale légitimité » (p. 34) ; 2) Mais il n'est pas suffisant de faire coexister toutes les valeurs, il faut que les individus en présence entrent dans une négociation démocratique pour arriver à « l'acceptation du minimum de représentations et valeurs communes permettant l'émergence d'un groupe » (p. 37).

Entre recherche scientifique et pratique de terrain

La plateforme de la FPH contenait également une section sur les implications pratiques de ces « convictions communes » :

Nous croyons être suffisamment nombreux à partager ces convictions pour œuvrer avec succès à la transformation des méthodes d'éducation, du fonctionnement des institutions, des modes de coopération, des formes de

communication, au profit d'un développement plus authentique, plus harmonieux, plus équitable, plus tolérant des personnes et des peuples. Sachant que la culture se vit et se transmet plus qu'elle ne s'explique, que la relation interculturelle se pratique plus qu'elle ne se décrit, que l'estime de soi et des autres naît des regards et des attitudes de l'autre plus que des paroles, nous croyons à l'importance des échanges d'expérience, des modèles vécus et des apprentissages pour parvenir à la transformation souhaitée.

Au-delà des échanges, de nombreux chercheurs en approches interculturelles sont également actifs dans les interventions sociales, soit par des recherches-actions, soit dans leur position de citoyens. Mais la cohabitation entre la science et la pratique n'est pas toujours sans poser problème (Dortier, 1999), et on pourrait schématiquement opposer deux groupes, l'un voyant dans la recherche interculturelle avant tout une action sociale, l'autre s'accrochant à la « neutralité » de la démarche scientifique.

C. Camilleri représente bien le premier groupe, celui d'enseignants-chercheurs francophones qui se réclament de « l'interculturel »⁷, qui vise l'action sociale, en particulier la construction d'une société interculturelle. On peut le constater dans la citation suivante :

Le « multiculturel » émerge quand des rencontres entre porteurs de systèmes différents produisent des effets spontanés dans lesquels on n'intervient pas. On parlera, par contre, d'« interculturel » lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs, au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, au mieux pour les faire profiter de ses avantages supposés (Camilleri, 1993, p. 34).

L'« interculturel », dans ce sens, a une intention d'intervention, de gestion de la société, en particulier par rapport aux « effets fâcheux » de la rencontre entre porteurs de cultures différentes. Cette orientation pratique est également illustrée par le manuel de Demorgon et Lipiansky (1999), *Guide de l'interculturel en formation*. Cela n'empêche bien entendu pas tous ces auteurs d'appuyer leurs propositions sur des recherches.

On peut opposer à cette orientation interventionniste, l'option plus « scientifique » et peut-être plus prudente du chercheur qui hésite à passer à l'action avant d'avoir bien établi des bases empiriques solides, cherchant ainsi à éviter les « pièges » (Rey, 1992 ; voir aussi Ouellet, ce volume, p. 245), voire les dérives d'une application trop précipitée. Ainsi, j'ai proposé à plusieurs reprises de baser la formation des enseignants à une « pédagogie

7. Le débat sur l'utilisation des mots nous poursuit ! Personnellement, j'évite autant que possible ce substantif, pour lui préférer l'adjectif, et parler plutôt d'approches interculturelles, de perspectives interculturelles, de communication interculturelle, etc. J'évite encore plus l'« interculturelisme », car je me méfie de tous les « ismes » (comme dans dogmatisme).

interculturelle » plutôt sur les cadres théoriques et leurs bases scientifiques (Dasen, 1991 ; 1992 ; 1994 ; 1998) que sur les recettes de pratiques pédagogiques qui peuvent en découler. Clanet, dans le chapitre qu'il contribue à ce livre, défend le même point de vue.

Le choix de cette deuxième option ne revient pas nécessairement à se retirer dans une tour d'ivoire, et de toutes façons un tel retrait serait aussi, en soi, un acte politique. Dans le domaine des sciences sociales, on ne peut pas éviter le débat sur les implications politiques de la recherche. Et il vaut peut-être mieux expliciter ses convictions plutôt que de les laisser agir inconsciemment. Mais ce que le chercheur peut faire c'est essayer de distinguer clairement entre son rôle de scientifique, où la prudence critique s'impose avant d'affirmer quoi que ce soit, et le rôle de citoyen, où un engagement pour défendre ses valeurs ne peut pas toujours attendre la preuve scientifique.

PLAN DE L'OUVRAGE ET APPORTS DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

L'ouvrage est organisé en trois parties, dont la première évoque des aspects disciplinaires et épistémologiques, la seconde l'éducation interculturelle à l'école mais aussi en-dehors de celle-ci (éducation informelle et familiale), et la troisième la formation des enseignants et autres intervenants.

Perspectives disciplinaires et épistémologiques

Cette section est introduite par le chapitre de A. Akkari, qui questionne les sciences de l'éducation sur leur insertion historique et culturelle. En effet, un des apports fondamentaux des approches interculturelles est de toujours situer le phénomène étudié dans le contexte culturel de sa production. Le fait que la psychologie soit enracinée profondément dans la culture occidentale, européenne et nord-américaine, a été relevé depuis longtemps (Dasen, 1993) ; cela explique des biais comme une centration sur l'individu (Cohen-Emerique, 1989) et démontre que les disciplines elles-mêmes, de par leur enculturation spécifique, peuvent être ethnocentriques. Si de nombreux travaux ont porté sur l'histoire de l'éducation, il y a eu, par contre, peu de discussion sur les *a priori* culturels des sciences de l'éducation. Le chapitre de A. Akkari lance donc d'emblée le pavé dans la mare : les sciences de l'éducation seraient-elles, elles aussi, ethnocentriques ?

Généralement, l'éducation comparée n'est pas située dans les approches interculturelles de l'éducation, et pourtant elle étudie l'éducation en relation avec son contexte social et culturel, et s'intéresse de plus en plus à

une pédagogie pour la compréhension internationale ou pour la paix (Batelaan & Gundara, 1991) : S. Perez, D. Groux et J. Ferrer examinent donc les relations entre ces deux domaines.

Dans les chapitres qui suivent, T. Ogay examine les apports de la psychologie sociale et des sciences de la communication pour poser la question de l'identité disciplinaire de la communication interculturelle et H. Martin traite de la psychologie (inter)culturelle comparée dans une perspective plus particulièrement épistémologique et méthodologique.

Le scolaire et le non-scolaire

Le chapitre de P. Dasen se base sur cette psychologie interculturelle comparée pour résumer les recherches interculturelles sur le développement humain. Ces travaux portent plus particulièrement sur l'enculturation, la socialisation et l'éducation informelle, en faisant appel à l'anthropologie de l'éducation. Il prend ainsi une définition vaste de l'éducation, soit l'ensemble des processus de transmission de la culture. L'institution scolaire n'est alors qu'un cas particulier de l'éducation (Serpell & Hatano, 1997), et une grande partie de la transmission culturelle se passe en-dehors de cette institution, par les médias, ainsi que dans le cadre de la communauté ou de la famille. L'éducation familiale est examinée plus particulièrement par C. Montandon et S. Sapru.

N. Berthoud-Aghili examine la fonction du « médiateur culturel » (qui peut être soit enseignant ou extérieur au système scolaire) dans la régulation des modes d'interaction entre l'ensemble des partenaires impliqués dans l'acte éducatif. En touchant les questions de négociation entre l'espace scolaire et familial, elle crée un lien avec le chapitre précédent.

Si la première section du volume insiste plus particulièrement sur les fondements scientifiques des approches interculturelles, les chapitres de la seconde partie, sans toutefois négliger ces dernières, en examinent les aspects plus particulièrement pédagogiques. Ainsi, C. Allemann-Ghionda remet en question une pédagogie dite interculturelle en raison du peu d'attention que cette approche a prêté aux orientations fondamentales et structures des systèmes d'éducation, en faveur d'une conception qui considère la pluralité comme un fondement de la pédagogie générale.

Qui dit pluralité culturelle dit souvent diversité linguistique. Les questions liées à la pluralité linguistique sont abordées par C. Perregaux en lien avec la didactique des langues. Ce chapitre aurait pu trouver sa place dans la première partie de l'ouvrage, de par son apport disciplinaire (en particulier la sociolinguistique), mais cette contribution, tout en traitant de la recherche, est fortement ancrée dans le terrain scolaire.

La formation des enseignants et d'autres intervenants

Cette section débute par l'apport de M. Belkaid qui utilise la biographie éducative dans l'exploration de la diversité culturelle chez les enseignants (plutôt que chez les élèves), ce qui lui permet d'aborder la question des identités multiples. Les deux chapitres suivants explorent les différentes facettes de la formation des enseignants dans une perspective interculturelle. C. Clanet traite de la situation dans les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) en France, et soulève la question du manque d'intérêt des futurs enseignants pour les approches interculturelles, prisonniers eux-mêmes des routines pédagogiques d'une école centrée sur la transmission des savoirs canoniques. Cela l'amène à reconsidérer le rôle de l'école dans la société actuelle, et à plaider pour une école plus humaniste. F. Ouellet apporte à la formation des enseignants une perspective québécoise et fournit une typologie des différentes variantes d'éducation interculturelle, comme l'éducation antiraciste, l'éducation dans une perspective mondiale, ou l'éducation à la citoyenneté. Son chapitre est donc complémentaire par rapport à celui de C. Allemann-Ghionda, au niveau d'une discussion critique des pédagogies dites interculturelles. Il situe la formation des enseignants dans le cadre plus large d'une vision de l'école qui passerait « d'une logique mono à une logique de l'inter » (Rey, 1996).

Les sciences de l'éducation, nous a rappelé A. Akkari dans le premier chapitre du livre, ne concernent pas seulement l'école dans les pays occidentaux industrialisés, tout comme les questions de relations interculturelles ne concernent pas uniquement les migrants dans ces pays. J. Marin élabore une vision plus large des systèmes scolaires en examinant leur appropriation culturelle par rapport à différentes minorités ethniques (et en particulier par rapport aux populations autochtones en Amérique latine).

Last but not least, le chapitre de Y. Leanza et Ph. Klein examine les aspects interculturels de la formation des professionnels de la santé et de la relation d'aide. Il s'agit de la seule contribution à l'ouvrage illustrant la formation des adultes autres que les enseignants.

On aurait, bien entendu, pu multiplier les exemples dans le domaine des interventions formatives. L'alphabétisation d'adultes de provenances culturelles différentes, ainsi que la formation des gestionnaires et des cadres à la négociation internationale notamment ne sont pas traités, alors qu'ils représentent des champs importants aux niveaux conceptuel et pratique. Pourtant ce dernier créneau représente la partie souvent la plus lucrative des approches interculturelles, et comporte en elle-même une vaste littérature⁸ (voir p.ex. Schneider & Barsoux, 1997 pour un manuel écrit par

8. Ce domaine comporte sa propre revue (*International Journal of Intercultural Relations*), et ses associations professionnelles, telles que le SIETAR (Society for Intercultural Education,

une collègue de notre Université, ainsi que Brislin & Yoshida, 1994 ; Cargile & Giles, 1996 ; Conseil de l'Europe, Centre Européen de la Jeunesse, 1995 ; Fantini & Smith, 1997 ; Gohard-Radenkovic, 1998 ; Landis & Bhagat, 1996 ; Seelye, 1996). Malgré la présence dans notre équipe de collègues de l'École d'études sociales, de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED) et du Programme plurifacultaire d'action humanitaire (ppAH), nous ne touchons pas non plus la formation des travailleurs sociaux et agents de projets de développement ou de l'action humanitaire, domaines qui représentent pourtant actuellement un « marché » important. Un autre domaine émergeant est celui des nouvelles technologies de l'information (en particulier Internet) et de la formation, et là aussi se posent des questions interculturelles que nous n'avons pas pu aborder.

De même, nous avons dû laisser de côté à regret, dans la première partie de l'ouvrage, l'apport d'une discipline comme la philosophie, et dans la seconde partie, les questions relatives à la didactique des sciences sociales ou aux politiques scolaires, ici et ailleurs, ou encore les innovations éducatives s'ancrant sur les approches interculturelles. Malgré les choix qu'il a fallu opérer dans les thèmes à traiter, nous pensons avoir réussi à réunir des contributions qui traitent de l'essentiel de la problématique, sur la base de recherches et de discussions théoriques récentes, et avec suffisamment de distance critique pour poursuivre la discussion sur le rôle et la place des approches interculturelles dans les sciences de l'éducation.

Si j'endosse la responsabilité de cette introduction, elle doit néanmoins beaucoup aux discussions répétées qui ont eu lieu dans l'équipe d'enseignement et de recherches en approches interculturelles de l'éducation et au Comité de rédaction de « Raisons éducatives », ainsi qu'aux commentaires critiques de plusieurs lecteurs externes. Que tous en soient remerciés. Je remercie également tous ceux qui ont travaillé à la révision des manuscrits, et en particulier Mme Marianne Weber pour son travail minutieux.

Training and Research), à dominance américaine mais qui comporte des sections françaises et européennes, et The Academy of Intercultural Relations, plus axée sur la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Allemann-Ghionda, C. (Éd.). (1999a). *Éducation et diversité socio-culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C. (1999b). *Schule, Bildung und Pluralität*. Bern : Peter Lang.
- Badoud-Volta, B. (1997). *Des savoirs protégés aux savoirs partagés. Initiative interculturelle et contradictions scolaires* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no. 83). Genève : Université de Genève.
- Batelaan, P. & Gundara, J. S. (1991). L'éducation interculturelle : bibliographie choisie. Introduction. *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 65 (260), 18-28.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Boesch, E. E. (1995). *L'action symbolique : Fondements de psychologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bruner, J. (1996a). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996b). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camilleri, C. (1993). Le relativisme, du culturel à l'interculturel. In F. Tanon & G. Vermes (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39). Paris : L'Harmattan.
- Cargile, C. A. & Giles, H. (1996). Intercultural communication training : review, critique, and a new theoretical framework. In B. B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook* (pp. 385-423). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Clanet, C. (1986). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Le modèle individualiste du sujet : écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non-occidentales. In M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (Éd.), *Identité, culture et changement social* (pp. 248-264). Paris : L'Harmattan.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cole, M., Engeström, Y. & Vas, O. (Eds.). (1997). *Mind, culture, and activity*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Conseil de l'Europe, Centre Européen de la Jeunesse (1995). *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (1^{re} édition, version provisoire). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dasen, P. R. (1991). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (Éd.), *Identité, culture et changement social* (pp. 220-231). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds), *Cultural diversity and the schools. Volume 2. Prejudice, polemic or progress ?* (pp. 191-204). London : Falmer Press.
- Dasen, P. R. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Eds), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern : Lang. Également (1995). In C. Camilleri (Éd.), *Différence et cultures en Europe* (pp. 117-136). Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique. Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London : Psychology Press.
- Dasen, P. R., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira, J. M., Perregaux, C. & Saada, E. H. (1991). *Vers une école interculturelle : Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61). Genève : Université de Genève.
- Dasen, P. R. & Jahoda, G. (1986). Preface. Cross-cultural human development [Special issue]. *International Journal of Behavioural Development*, 9(4), 413-416.
- Dasen, P. R. & Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : Une association, un colloque. In C. Clanet (Éd.), *Socialisation et cultures* (pp. 9-16). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (1997). Preface. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd edition). Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. xi-xxxvii). Boston : Allyn & Bacon.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (Éd.). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Denoux, P. (1985). La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle. In C. Clanet (Éd.), *L'interculturel en*

- éducation et en sciences humaines* (pp. 33-47). Toulouse : Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Denoux, P. (1995). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270.
- Dortier, J.-F. (1999). À quoi servent les sciences humaines ? *Sciences humaines, Hors série no. 25*, 4-8.
- Fantini, A. E. & Smith, E. M. (1997). A survey of intercultural communication courses. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), 125-148.
- Galissot, R. (1994). Nationalisme et racisme. In M. Fournier & G. Vermes (Éd.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (pp. 7-29). Paris : L'Harmattan.
- Gasché, J. (1993). Élaboration et fonctions d'un discours anthropologique interculturel dans le cadre d'un programme d'éducation interculturelle bilingue au Pérou. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (22), 23-51.
- Gohard-Radenkovic, A. (1998). Peut-on former à l'interculturel ? Quels concepts et quelles démarches ? *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 20-28.
- Greenfield, P. M. (1997). Culture as process : empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 301-346). Boston : Allyn & Bacon.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Raisons éducatives : Vol. 1, Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jahoda, G. (1989). *Psychologie & anthropologie*. Paris : Armand Colin. (*Titre original : Psychology and anthropology : A psychological perspective*. London : Academic Press, 1982).
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind*. New York : Harvester/Wheatsheaf.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Jahoda, G. & Krewer, B. (1997). History of cross-cultural and cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Volume 1 : *Theory and method* (pp. 1-42). Boston : Allyn & Bacon.
- Kahn, J. S. (1995). *Culture, multicultural, postculture*. London : Sage.
- Kilani, M. (1992). *La construction de la mémoire. Le lignage et la sainteté dans l'oasis d'El Ksar*. Genève : Labor et Fides.
- Kilani, M. (1994). *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot.
- Krewer, B. (1993). Théorie de l'action et psychologie culturelle. *Revue Suisse de Psychologie*, 52(2), 82-92.

- Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Éd.), *Identité collective et alterité* (pp. 93-111). Paris : L'Harmattan.
- Krewer, B. & Dasen, P. R. (1993). La relation psychisme-culture : Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon & G. Vermes (Éds), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61). Paris : L'Harmattan.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York : Vintage Books/Random House.
- Landis, D. & Bhagat, R. (Eds). (1996). *Handbook of intercultural training* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lavallée, M. & Krewer, B. (1997). Le concept de culture comme ancrage d'identité. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (29), 34-50.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London : Sage.
- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 43-84). Boston : Allyn & Bacon.
- Lüsebrink, H.-J. (1998). Les concepts de « culture » et d'« interculturalité ». Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 14-20.
- Mauviel, M. (1984) *L'idée de culture et de pluralisme culturel (aspects historiques, conceptuels et comparatifs)*. Thèse non publiée, Université de Paris V.
- Mauviel, M. (1998). La rethéorisation du concept de culture et l'élargissement du concept de relation interculturelle au cours de la période récente. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (30), 28-37.
- Miller, J. G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 85-128). Boston : Allyn & Bacon.
- Niggli, N. (1999). *L'école genevoise à la croisée des cultures : Regard historique sur l'évolution des politiques d'accueil et d'intégration des élèves migrants (1962-1997)*. Genève : Mémoire de diplôme, Faculté des sciences économiques et sociales.
- Pagé, M. (1997). Conception de la culture dans la recherche en éducation interculturelle. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, (29), 60-70.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. R. (Éd.). (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : Être migrant II / Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat II*. Bern : Lang.
- Poortinga, Y. H. (1997). Towards convergence ? In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 347-387). Boston : Allyn & Bacon.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Rey, M. (Éd.). (1984). *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation de maîtres*. Berne : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Rey, M. (1989). *Dossiers pour une pédagogie interculturelle*. Genève : Direction de l'enseignement secondaire.
- Rey, M. (Éd.). (1992). *Polycopié du cours de 3^e cycle « Pièges et défis d'une éducation interculturelle »*. Genève : Centrale des polycopiés, Université de Genève.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no. 79). Genève : Université de Genève.
- Rey, M. (1997). *L'Europe en bref. Identités culturelles et interculturalité en Europe*. Genève et Arles : Centre Européen de la Culture/Actes Sud.
- Rist, G. (Éd.). (1994). *La culture, otage du développement ?* Paris : L'Harmattan.
- Roumeguère-Eberhardt, J. (Éd.). (1995). *La relativité culturelle, miroir des diversités*. Paris : Publisud.
- Schneider, S. C. & Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across cultures*. London : Prentice Hall.
- Schulte-Tenckhoff, I. (1985). *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*. Lausanne : Éditions d'en bas.
- Seelye, N. H. (Ed.). (1996). *Experiential activities for intercultural learning*. Yarmouth : Intercultural Press.
- Segall, M. H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153-162.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology (Revised 2nd ed)*. Boston : Allyn & Bacon.
- Serpell, R. & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 2, *Basic processes and human development* (pp. 339-376). Boston : Allyn & Bacon.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology—what is it ? In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-42). Cambridge : Cambridge University Press.

- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen : Leske und Budrich.
- Steiner-Khamsi, G. (1993). Wie postmodern ist interkulturelle Pädagogik ? Minderheitendiskurs und kritische Pädagogik. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa / Multiculture et éducation en Europe* (pp. 285-296). Bern : P. Lang.
- UNESCO (1984). *Répertoire des institutions d'études interculturelles*. Paris : UNESCO.
- van de Vijver, F. J. R. & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed.)*, Vol. 1 : *Theory and method* (pp. 257-300). Boston : Allyn & Bacon.
- Verhelst, T. & Sizoo, E. (Éd.). (1994). *Cultures entre elles : dynamique ou dynamite ? Vivre en paix dans un monde de diversité (Vol. 1-2)*. Paris : Fondation pour le progrès de l'homme (FPH).
- Wright, S. (1998). The politicization of 'culture'. [Texte téléchargé le 12/3/1999 Accès : <http://lucy.ukc.ac.uk/rai/AnthToday/wright.html>]