

Éducation et fragmentation identitaire
À la recherche d'un centre de gravité
Education and Identity Fragmentation
Seeking a Centre of Gravity
Educación y fragmentación identitaria
A la búsqueda de un centro de gravedad

Christiane Gohier

Volume 34, Number 1, Spring 2006

La contribution de l'école au processus de construction identitaire
des élèves dans une société pluraliste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079039ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079039ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un
centre de gravité. *Éducation et francophonie*, 34(1), 148–161.
<https://doi.org/10.7202/1079039ar>

Article abstract

Starting from the idea that citizenship in a pluralistic and democratic society means participating in belonging to both a cultural community and a political space, the article suggests reframing the teacher's position in the multi-ethnic milieu with regards to student identity development. Instead of trying to comfort a hard identity core, the teacher could contribute to developing a centre of gravity through an education focused on a triple relationship to culture, symbolic thought and power. In developing a sense of cultural belonging and the right to exist, the student can develop the ability to associate politically with others, to make the public space a place of deliberation. This balance between the feeling of belonging and the ability to associate with others becomes the student's centre of gravity.

Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité

Christiane GOHIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En partant d'une conception de la citoyenneté dans une société démocratique pluraliste comme participant à la fois de l'appartenance à une communauté culturelle et à un espace politique, il est proposé de recadrer la posture de l'enseignante ou de l'enseignant en milieu pluriethnique au regard du développement identitaire des élèves. Au lieu de chercher à conforter un noyau dur identitaire, l'enseignante ou l'enseignant pourrait contribuer au développement d'un *centre de gravité* par une éducation centrée sur un triple rapport à la culture, à la pensée symbolique et au pouvoir. C'est en développant un sentiment d'appartenance culturelle, du droit à exister, que l'élève peut développer la capacité à s'associer politiquement à l'autre, à investir l'espace public comme lieu de délibération. Cet équilibre entre le sentiment d'appartenance et la capacité d'association devient son centre de gravité.

ABSTRACT

Education and Identity Fragmentation : Seeking a Centre of Gravity

Christiane GOHIER
University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Starting from the idea that citizenship in a pluralistic and democratic society means participating in belonging to both a cultural community and a political space, the article suggests reframing the teacher's position in the multi-ethnic milieu with regards to student identity development. Instead of trying to comfort a hard identity core, the teacher could contribute to developing a *centre of gravity* through an education focused on a triple relationship to culture, symbolic thought and power. In developing a sense of cultural belonging and the right to exist, the student can develop the ability to associate politically with others, to make the public space a place of deliberation. This balance between the feeling of belonging and the ability to associate with others becomes the student's centre of gravity.

RESUMEN

Educación y fragmentación identitaria : a la búsqueda de un centro de gravedad

Christiane GOHIER
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

A partir de una concepción de la ciudadanía en una sociedad democrática pluralista que conjuga la membresía a una comunidad cultural y a un espacio político, se propone una redefinición de la situación del maestro o de la maestra en un medio pluriétnico con respecto al desarrollo identitario de los alumnos. En lugar de tratar de reforzar un núcleo identitario duro, el maestro o la maestra podría participar al desarrollo de un *centro de gravedad* de una educación centrada en su triple relación con la cultura, el pensamiento simbólico y el poder. Al desarrollar un sentimiento de pertenencia cultural, de derecho de existir, el alumno puede desarrollar la capacidad de asociarse políticamente al otro y utilizar el espacio público en tanto que espacio de deliberación. Este equilibrio entre sentimiento de pertenencia y capacidad de asociación constituye su centro de gravedad.

Introduction

La question de la contribution de l'école à la construction identitaire des élèves en milieu minoritaire francophone et, plus largement, en milieu pluriethnique appelle une réflexion sur les finalités éducatives et la posture pédagogique à adopter dans un tel contexte. Cette réflexion passe par l'examen des notions d'identité, de pluriethnicité, de culture et de citoyenneté qui sont analysées successivement sous un angle sociopolitique, puis psychosociologique. La question des visées éducatives et des moyens pédagogiques pour favoriser la construction identitaire en contexte de pluriethnicité est ensuite abordée.

La fragmentation identitaire, individuelle et sociale, pose la question du respect des identités spécifiques, à instaurer parallèlement avec l'établissement d'une identité commune ou d'un espace politique – mais également social et économique – partagé de façon consentie par tous.

Identité et pluriethnicité : une question sociopolitique

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler d'entrée de jeu que le XX^e siècle est caractérisé dans les sociétés occidentales par une mixité ethnoculturelle qui appelle une révision de la question identitaire et commande un examen du droit des minorités. Ce phénomène, qui se perpétue à l'aube du troisième millénaire, découle en partie du découpage et de la reconstitution des nations, particulièrement dans l'Europe centrale, à la suite de la première guerre mondiale (Rocher, G., 1999) ainsi que des vagues migratoires ayant succédé à la deuxième guerre mondiale comme à d'autres conflits à l'échelle planétaire. Le phénomène de la mondialisation, sur le plan économique, et celui de la paupérisation des pays en voie de développement sont d'autres causes expliquant le mouvement migratoire et le brassage culturel et identitaire (Dollfus, 1997; Gohier, 2002; Thériault, 1999).

Ainsi le phénomène migratoire, s'il n'est pas récent, s'est-il amplifié dans les dernières décennies sur le plan du nombre mais également de la diversité de provenance des immigrées et immigrés, rendant la mosaïque culturelle plus complexe et plus éclatée. Cette fragmentation identitaire prend plusieurs formes selon les contextes et les individus : identités doubles, métissées, voire multiples, selon les différentes sphères d'appartenance culturelle des personnes (langue, famille, religion...). Elle s'accompagne de revendications identitaires de la part des minorités culturelles, malgré ou au-delà de leur hétérogénéité.

La fragmentation identitaire, individuelle et sociale, pose la question du respect des identités spécifiques, à instaurer parallèlement avec l'établissement d'une identité commune ou d'un espace politique – mais également social et économique – partagé de façon consentie par tous. Selon François Rocher (1999), l'articulation entre les deux pôles, entre particularisme et universalisme, peut être conçue différemment selon que l'on privilégie le groupe culturel ethnique et national, comme dans l'approche communautarienne, ou au contraire ce qui lie les citoyennes et citoyens au sein de l'État comme communauté politique, comme dans l'approche républicaine.

Toujours selon Rocher, il est par ailleurs possible de concevoir la relation entre les deux pôles de façon moins dichotomique. Pour ce faire, il est nécessaire de faire

un retour sur la distinction entre citoyenneté, ethnicité et nationalité, notions auxquelles se greffe celle de minorité qui nous intéresse particulièrement ici. La citoyenneté renvoie à l'idée d'association ou de participation à une association de nature politique, à l'État, alors que la nation est définie comme « une communauté historique territorialement circonscrite, possédant un ensemble d'institutions assez complet, partageant une langue et une histoire propres » (Rocher, F., 1999, p. 206). L'ethnie étant définie par la communauté de langue et de culture devient nation, possiblement minorité nationale, quand il y a historiquement cristallisation d'un sentiment d'appartenance ou d'identité, ce qui est le cas au Canada par exemple pour la minorité francophone (majoritaire au Québec mais minoritaire au Canada) ou les minorités autochtones. Toujours dans les termes de Rocher, un État peut dès lors être polyethnique et multinational.

En s'inspirant de la pensée de Habermas, Rocher insiste sur l'importance de l'exercice de la citoyenneté comme lieu de débat dans l'espace public, dans le cadre d'un État garant des droits universels. Cependant, le sens de la solidarité que cet exercice requiert peut passer par l'accommodement des identités nationales plutôt que par leur subordination (Rocher, 1999, p. 223). Courtois (2005) va dans le même sens et c'est ce que suggère également Guy Rocher (1999), en se réclamant de la théorie sociologique de Marshall, perpétuée entre autres par Margaret Somers, en soutenant que les pratiques de citoyenneté émergent de l'articulation des organisations nationales et des règles universelles avec les particularismes et les cultures politiques variées des environnements particuliers.

Mougnotte (à paraître, 2006) va également dans ce sens en optant, dans le cadre du débat français opposant communautariens et républicains, pour la voie de la conciliation entre des positions posées à tort comme dichotomiques.

En définitive, cela renouvelle les conditions de la citoyenneté; comment la concevoir dans une société interculturelle? Aussi bien, il ne suffit pas pour cela, de diaboliser le « communautarisme ». Il s'agit plutôt, de tenter de penser sérieusement les caractéristiques et les exigences d'une telle société, autrement que par l'uniformisation « républicaine », l'occultation, le rejet, l'ignorance ou le mépris des différences. Il s'agit de savoir penser l'intégration, sans la confondre avec l'assimilation... (Mougnotte, à paraître).

Ajoutons qu'aux droits civils, politiques et sociaux des individus, se sont ajoutés plus récemment des droits culturels, dont certains sont individuels, comme le droit à l'éducation, mais d'autres plus collectifs, s'adressant davantage au groupe, au respect d'un patrimoine, de traditions et de valeurs, comme le droit de développer une culture et au respect du patrimoine artistique. C'est ce à quoi a contribué notamment le groupe de Fribourg (Meyer-Bisch, 1999), dont les travaux ont débuté en 1989, en élaborant un projet de déclaration des droits culturels pour la conférence de l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour l'éducation, la science et la culture. Dans cette déclaration, le terme de culture « recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime les significations qu'il donne à son existence et

à son développement » (Meyer-Bisch, 1999, p. 12). L'identité culturelle est alors l'ensemble des références culturelles par lesquelles une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu et la communauté culturelle, l'ensemble des personnes qui partagent ces références culturelles et entendent les préserver et les développer « comme étant essentielles à leur dignité humaine, dans le respect des droits de l'homme » (*Ibid.*, p. 12).

Si ce projet est toujours en attente d'adoption, « faute d'un accord politique » (Universitas Friburgensis, 2002), il a servi de document de base pour l'élaboration de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée par l'UNESCO en 2001 (UNESCO, 2001). Dans cette déclaration, l'UNESCO met de l'avant l'importance de la diversité culturelle. Le respect de cette diversité passe par la reconnaissance des différentes cultures et des groupes minoritaires, tout en promouvant le dialogue et l'interrelation entre ces cultures et l'exercice de la citoyenneté dans un cadre démocratique assurant la cohésion sociale. Les droits culturels (article 5) y sont définis dans les termes du groupe de Fribourg. Sont mentionnés principalement le droit à l'expression, à la création et à la formation dans la langue de son choix et selon son identité culturelle ainsi que la possibilité de participation à la vie culturelle, dans le respect des droits de l'homme.

Il n'y a pas lieu d'entrer plus avant dans ce débat entourant les conceptions de la citoyenneté au regard de la prise en compte de l'identité ethnique ni dans les implications politico-juridiques qu'elles entraînent. Si nous avons fait ce détour par la question de la citoyenneté et de l'ethnicité, c'est parce que la question qui nous intéresse ici est celle de l'intervention éducative au regard de la construction identitaire dans une société pluraliste, plus particulièrement en contexte minoritaire. Si ethnie et nation font référence à un sentiment d'appartenance culturelle, voire territoriale, la notion de minorité, nationale ou ethnique fait, elle, référence aux rapports de pouvoir et au droit à exister qu'elle revendique par rapport à la majorité dans une société donnée. Dans une société démocratique, ce sentiment d'appartenance a pour complément celui d'association avec tous les membres de la société dans un espace public, politique, dans lequel tous ont voix au chapitre, au débat constitutif des orientations de la société. Or la capacité à s'associer, au contraire de ce que certains affirment, est indissociable du sentiment d'appartenance ou plutôt ce sentiment lui est-il un préalable. On ne peut s'associer à un autre – qui plus est, différent de soi, étranger – que si l'on a d'abord un sentiment d'être, du droit à être, un sentiment d'enracinement qui permet l'ouverture à l'autre sans se sentir menacé. C'est ce que nous apprend, dans un tout autre registre que le politique, la psychologie.

Or la capacité à s'associer, au contraire de ce que certains affirment, est indissociable du sentiment d'appartenance ou plutôt ce sentiment lui est-il un préalable.

La construction identitaire : un processus psychosocial

Car l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel. Si elle est toujours sociale, au sens où la personne est un être social ayant nécessairement besoin de l'autre pour se développer, elle n'est pas strictement déterminée par les contingences sociales, si tant est qu'on accorde

à la personne une certaine capacité de réflexion, de création et de récréation du monde. Par son individualité, biologique, psychique et biographique, chaque individu participe à sa propre construction ainsi qu'à celle de sa société.

Or, la psychologie nous apprend que la construction de la personne dépend originairement de la possibilité qui lui est offerte d'établir un lien de confiance, de contiguïté dira Winnicott (1975), avec l'autre, dès les premiers moments de l'existence. Ce lien de proximité lui permet de se sentir en droit d'exister et de se déployer ou de se construire en fonction du ou des contextes dans lesquels elle évolue. Ce mécanisme, s'il est à l'œuvre dans les rapports interpsychiques en relation duelle, dans la sphère intime du privé, peut être transposé dans la sphère des relations socioculturelles. C'est, d'une certaine façon, ce que confirme Vasquez (1990), en parlant des stratégies d'intégration des immigrées et immigrés, faisant de la reconnaissance sociale ou de la valorisation de la personne un des facteurs cruciaux de réussite d'intégration dans la société d'accueil. Ainsi la reconnaissance du droit à exister, avec ses caractéristiques individuelles aussi bien que ses traits culturels, est-elle une condition de la capacité même à entrer en relation avec l'autre, sans se sentir menacé dans son intégrité par cet autre.

La construction identitaire de la personne, de nature évolutive et dynamique, pourra alors se faire au fil des interactions qu'elle aura avec les autres selon le double mécanisme d'identisation et d'identification thématique par Tap (1980). Identisation ou singularisation de l'individu et identification ou appartenance aux différents groupes de référence (famille, ethnie, religion, associations, etc.) se conjuguent dans la dynamique relationnelle, conflictuelle ou harmonieuse, qui s'instaure entre la personne et les autres pour former le tissu identitaire de la personne. Si l'autre est avant tout une personne, il peut être aussi une œuvre culturelle symbolisant le rapport de l'individu à celle-ci, d'où l'importance de la culture dans le rapport à l'autre.

Ce rapport à l'autre est par ailleurs fait de retours sur soi qui permettent une certaine distanciation par rapport à l'autre, mais également la connaissance ou reconnaissance de soi, de ses capacités comme de ses manques qui se traduisent en projection sur l'autre. Rapport à l'autre et rapport à soi sont deux mouvements incontournables d'une construction identitaire qui n'est pas que reflet de l'autre ou enfermement sur soi.

Nous avons soutenu ailleurs (Gohier, 1989, 1990, 1993a) que l'identité globale de la personne (psycho-individuelle et sociale) relevait des sentiments de contiguïté, comme on l'a mentionné, c'est-à-dire de proximité ou de confiance envers l'autre et de congruence, ou de cohérence, c'est-à-dire d'adéquation à elle-même à un moment donné de son histoire, plutôt que des sentiments de continuité, tels que les définissait, entre autres, Erikson (1972). En d'autres termes, si le sentiment de cohérence est important, ce n'est pas en regard de l'idée de ressemblance – d'un je qui serait le même tout au long de la vie – mais par rapport au sens donné par l'individu à sa propre histoire (Camilleri, 1990; Taylor, 1990). Entre en jeu ici la reconstruction narrative ou le récit que fait chaque sujet de sa propre histoire et qui lui donne sens, consistance et cohérence. Rapport de proximité avec l'autre, reconnaissance par l'autre et de l'autre, sens et cohérence par rapport à soi, en d'autres termes soi et

Car l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel.

l'autre sont les maîtres-mots de la dynamique identitaire.

L'identité ne peut par ailleurs se constituer en dehors de la culture puisque la personne est un être de langage et qu'avec ses semblables elle contribue à créer la société elle-même par ses œuvres autant que par son mode de vie. Ainsi la culture au sens anthropologique aussi bien que patrimonial, faisant référence à l'héritage collectif, intellectuel et spirituel légué par un groupe (Forquin, 1989), est-elle le *liant*, ce qui relie aux autres personnes qui font partie de la culture de chacun, selon son groupe d'appartenance ethno-culturel et, plus largement, de la culture de l'humanité.

Pour que ce lien soit ressenti par la personne, le pur langage de la rationalité et de la transmission culturelle sur un mode scolaire traditionnel ne saurait suffire. Le lien ne peut s'établir que si la personne se sent interpellée, et elle ne peut l'être que si l'on fait appel aux deux modes cognitif et affectif d'appréhension du monde. Sur le plan cognitif, le discours de la rationalité conjugué à celui de l'imaginaire, le langage symbolique, peuvent contribuer à une éducation à la compréhension et à la relation. Comme le soutient Durand (1984), le langage symbolique, qui renvoie à un sens *figuré*, peut être d'ordre iconique, rituel ou mythique. Dans tous les cas, il fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument. Le langage symbolique participe en ce sens également de l'affectivité, de même que la sensation, ou le contact sensuel avec les choses et le sentiment, ou le rapport émotif et affectif avec les êtres.

En d'autres mots, langages analytique et imagé sont les deux modes discursifs qui, utilisés conjointement, permettent à la personne de se sentir *touchée*, donc concernée et liée. L'enseignante ou l'enseignant devient alors passeur, médiateur culturel (Zakhartchouk, 1999) mais aussi lieu du *sensé* et du *senti* (Gohier, 2002a, 2002b).

Voici que la réflexion sur la pluriethnicité, la culture et la construction identitaire nous amène sur le terrain de l'éducation. La question à laquelle il nous faut maintenant répondre est comment favoriser la construction identitaire d'élèves en situation minoritaire et plus largement en milieu pluriethnique.

Éducation et pluriethnicité : à la recherche d'un centre de gravité

Avant de répondre à la question du comment, nous devons nous attarder à celle du quoi, à savoir ce que nous visons à développer en termes de finalités au regard de la construction identitaire. La réflexion qui précède nous conduit à l'identification de deux pôles essentiels et interdépendants au regard de cette construction, soit l'importance de la reconnaissance de soi comme individu dans toutes ses dimensions, dont la dimension culturelle, et l'importance de la reconnaissance de l'autre. Deux pièges sont à éviter dans ce double mouvement de reconnaissance, l'enfermement et le relativisme culturels. Il s'agit de favoriser le sentiment du droit à exister, dans sa spécificité culturelle, tout en reconnaissant le même droit aux autres mais sans présenter l'identité culturelle dans des traits fixés, figés une fois pour toutes et en en

faisant voir le caractère complexe. Il s'agit par ailleurs également d'éviter le piège opposé, celui d'un relativisme absolu, dans lequel les identités sont confondues et leur importance, niée (Gohier, 2001). C'est à la frontière ténue entre la reconnaissance de la fragmentation identitaire et de la pluriethnicité de nos sociétés et l'éclatement qui conduit à la vacuité identitaire qu'il faut se tenir. La tâche n'est pas simple mais on peut s'y atteler en prenant appui sur les termes clés de la dynamique identitaire tels que nous les avons formulés : rapport de proximité avec l'autre, reconnaissance par et de l'autre, sens et cohérence par rapport à soi, soi et l'autre, qui peuvent être suscités en faisant appel aux modes cognitif et affectif de l'appréhension du monde.

On doit se rappeler également que si l'on veut former une personne avec des assises culturelles fondées sur un sentiment d'appartenance, on désire aussi former une citoyenne ou un citoyen capable de s'associer à tous les autres membres de la société et d'investir l'espace public, une citoyenne ou un citoyen apte au *vivre-ensemble*. Je suis en ce sens d'accord avec Leclercq (2002) et Ouellet (2002) lorsqu'il soutiennent qu'on ne peut dissocier éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté si l'on veut favoriser à la fois la cohésion sociale et la rencontre avec l'autre. Bien que Ouellet s'intéresse plus particulièrement à la formation des maîtres, ses analyses peuvent nourrir la réflexion sur l'éducation interculturelle du point de vue de l'apprenante ou de l'apprenant.

Se réclamant de Pagé, qui a identifié plusieurs courants en éducation interculturelle¹, Ouellet fait une mise en garde par rapport au courant isolationniste, qui valorise les langues et les cultures par des activités séparées. Il émet toutefois également des réserves par rapport au courant de la connaissance des cultures qui peut conduire à l'enfermement, puis à la ghettoïsation culturelle. Abdallah-Preteuille (2003) ira encore plus loin dans cette logique de la pluralité identitaire en mettant l'accent sur la communication interculturelle au détriment de la reconnaissance identitaire. Tout en leur accordant raison quant aux dangers de la ghettoïsation ou de l'enfermement, voire de la *folklorisation* culturels, il nous apparaît qu'une reconnaissance et une valorisation culturelles sont nécessaires.

On l'a vu, la reconnaissance du droit à exister, entre autres dans sa spécificité culturelle, est la condition nécessaire de l'instauration d'un rapport à l'autre qui permette l'interlocution réelle, l'abaissement des défenses et un rapport positif à l'altérité. En ce sens, il serait plus juste de parler de nécessité existentielle que de droits culturels mais on peut comprendre que ceux-ci ont été formulés pour garantir celle-là. Mais comment développer à la fois la valorisation culturelle et l'interlocution culturelle et citoyenne?

Pour une pédagogie du développement identitaire : entre le soi et l'autre

1. Les courants identifiés sont les suivants : compensatoire, de la connaissance des cultures, de l'hétérocentrisme, isolationniste, antiraciste, de l'éducation civique et de la coopération (Ouellet, 2002, p. 12 à 14).

Dans un premier temps, une éducation qui veut favoriser la construction identitaire en situation minoritaire ou plus largement en milieu pluriethnique pourrait s'attacher à développer chez l'élève une connaissance de sa culture. Celle-ci passe par la maîtrise de la langue maternelle et par la connaissance de l'héritage collectif, intellectuel, artistique et spirituel de son groupe ethno-culturel, voire de ses groupes d'appartenance, dans une famille bi-culturelle par exemple.

Selon les principes d'une éducation qui fait appel aux modes de connaissance cognitif et affectif, la connaissance de la culture patrimoniale ne peut se suffire d'une connaissance scolaire, livresque. La connaissance directe des œuvres d'art, par exemple, ou la rencontre avec des artistes, ou encore, la rencontre avec des personnes plus âgées de la collectivité ou avec des personnes ayant contribué politiquement, spirituellement ou culturellement au développement de celle-ci peuvent favoriser un rapport à la culture qui ne soit pas que cérébral mais qui contribue à créer le lien d'appartenance.

Ce mouvement de connaissance culturelle doit s'accompagner de mouvements de retour sur soi, la connaissance de soi débordant le cadre strict de son appartenance culturelle, à cause de l'histoire biologique, biographique et psychique de chacun, cette histoire commandant un rapport propre à la culture. Car comme le soutiennent Ouellet (2002), en faisant référence aux travaux de Breton, et Abdallah-Preteille (2003), les rapports des individus à la culture sont multiples de même que les stratégies identitaires, comme l'affirmait Camilleri (1990). Pour favoriser la connaissance de soi, on peut entre autres moyens utiliser le récit autobiographique, la réflexion ainsi que l'analyse de son rapport à la culture et à l'altérité, de sa propre altérité et de celle des autres. L'importance du discours narratif, du récit de fiction aussi bien qu'historique, dans l'expression de la pensée symbolique est attestée par Ricœur (1983). Le récit autobiographique fait particulièrement appel à la double dimension cognitive et affective de la connaissance. De plus, il donne à voir la complexité, voire la pluralité de ses propres composantes identitaires, pavant ainsi la voie à l'acceptation de celle de l'autre.

Ensuite, ou plutôt parallèlement, il y a lieu de développer la connaissance d'autres cultures. Comme le soutient Ouellet, à la suite de Lorreyte, cette connaissance, pour être significative, doit être à la fois concrète et réflexive. Elle passe, d'une part, par la réflexion sur des thèmes reliés à la culture ou au rapport à la culture. Elle se construit, d'autre part, sur la rencontre avec d'autres cultures. Dans ce cas, comme le suggèrent Ouellet et Abdallah-Preteille, des voyages, des stages à l'étranger ou encore des rencontres avec des membres d'autres communautés culturelles dans son propre pays seront des éléments facilitateurs. L'acte mimétique, comme le soutient Wulf (1999), en est un autre. Il est intéressant parce qu'il est création d'une représentation de l'autre, par des images, textes, gestes ou rituels, ce qui permet la reconnaissance de l'autre, mais plus encore peut-être la connaissance de sa façon de l'appréhender. Idéalement, comme le soutient Leclercq (2002), à la suite de Perotti, cette rencontre avec l'autre pourrait avoir lieu dans les écoles elles-mêmes, qui devraient favoriser la mixité culturelle ou la *coéducation* des groupes culturels dans les environnements sociaux où elle existe.

La réflexion théorique, selon le niveau des élèves, est importante, car, comme le soutient également Abdallah-Pretceille, les outils de la communication interculturelle ne sont valides que si ancrés dans une solide connaissance théorique. Ouellet mentionne entre autres thématiques théoriques à aborder, la culture, l'ethnicité, l'identité, le préjugé, l'égalité des chances, la nation, la communauté, l'État ainsi que les modèles d'insertion des immigrées et immigrés, en cohérence avec la double entrée éducation interculturelle et à la citoyenneté qu'il privilégie. Abdallah Pretceille insistera davantage, pour sa part, sur une conception renouvelée d'une anthropologie générative, qui s'intéresse à l'homme dans sa globalité et sa diversité, de concert avec une conception de la culturalité qui met l'accent sur les processus culturels et les interactions entre les individus et les groupes plutôt que sur l'étude descriptive des cultures.

Ces postulats théoriques s'accordent avec sa position critique, plus radicale encore que celle de Ouellet, de la vision culturaliste ou multiculturelle des groupes sociaux ou de la rencontre avec l'autre, Abdallah-Pretceille optant résolument pour une approche pragmatique de la *démarche* interculturelle. Ce qu'il faut, selon cette approche, c'est développer des compétences à communiquer avec l'autre et c'est cette rencontre avec l'autre qui permettra l'intercompréhension d'individus culturellement métissés dans un monde de plus en plus complexe.

Tout en étant d'accord avec elle sur le danger de réification et de schématisation des cultures, nous ne sommes pas d'accord avec sa position qui est trop radicale et ne tient pas compte de l'enracinement des personnes dans leur culture qui forme le terreau dans lequel elles ont forgé leur identité – qu'elle qu'ait été leur posture par rapport à cette culture. S'il est vrai que tout est relation, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille tabler uniquement sur le processus. La relation doit établir des liens entre des pôles signifiants pour devenir elle-même significative, c'est-à-dire favoriser la construction de sens, dans ce cas-ci, de cultures renouvelées par la rencontre, voire d'un espace culturel commun.

Abdallah-Pretceille souligne d'ailleurs paradoxalement l'importance de l'acquisition d'une *culture générale* pour favoriser la compréhension interculturelle. Elle fait alors référence, pour tout acteur « engagé dans la vie sociale et économique, mais aussi éducative », à la connaissance de « l'histoire, la géographie, la sociologie, la philosophie, la littérature non seulement de leur pays mais aussi des autres pays » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 105). Mais qu'est donc la culture patrimoniale sinon la connaissance de ces référents culturels?

Au-delà de son caractère anti-culturaliste radical, le travail d'Abdallah-Pretceille est par ailleurs intéressant en ce qu'il met l'accent sur l'importance de la communication dans la rencontre interculturelle. Parallèlement à la connaissance de sa culture, de soi, de celle de l'autre, la rencontre avec l'autre nécessite effectivement des compétences communicationnelles, dialogiques. Et celles-ci s'acquièrent dans la pratique même de la rencontre avec l'autre. Pour favoriser cette rencontre, elle propose cependant des outils de formation empruntés au modèle culturaliste anglo-saxon, *parce qu'il est dominant...* On retrouve plusieurs méthodes déjà mentionnées. Elles peuvent être utilisées, selon l'auteure, si elles visent l'apprentissage de la diversité culturelle.

Une pédagogie qui veut favoriser la construction identitaire d'élèves en milieu pluri-ethnique peut donc utiliser plusieurs méthodes en autant qu'elles servent les fins mentionnées : reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre.

On retrouvera certaines techniques de décentration et de distanciation par rapport à son propre système de références et d'autres favorisant une représentation riche et nuancée de l'autre : techniques de recadrage, de confrontation de points de vue, de représentations de soi et des autres – blason, photolangage, Q-sort – de simulation ou drame social. L'approche sémiologique, pour comprendre les connotations culturelles, sera également évoquée, en tant que méthode d'approche et d'interrogation ainsi que, comme on l'a mentionné, l'acquisition de la culture générale. Rien, en fait, qui soit inconciliable avec le rapport à la culture, tel que nous le concevons. Rien qui soit incompatible avec l'appel au sensé et au senti, tel que nous le préconisons.

Conclusion

Une pédagogie qui veut favoriser la construction identitaire d'élèves en milieu pluriethnique peut donc utiliser plusieurs méthodes en autant qu'elles servent les fins mentionnées : reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre. Cette éducation interculturelle prépare l'élève à cet autre exercice de cohabitation avec l'autre qu'est l'exercice de la citoyenneté, ne serait-ce qu'en l'habituant à s'exprimer publiquement, à débattre avec l'autre. De plus, le sentiment de reconnaissance du droit à l'existence, alors acquis, d'appartenance, sans que la capacité à entrer en interaction avec l'autre soit annihilée, habilite la personne à s'associer avec l'autre dans un espace public dans lequel seront décidées, en commun, les orientations de la société.

Le langage symbolique, s'il permet l'établissement d'un rapport à la culture qui lie la personne aux membres de son groupe culturel, permet également qu'elle la transcende et qu'elle reconnaisse les traces d'une culture plus grande, façonnée par la multitude des individualités et des collectivités dont elle fait partie. C'est le lien qu'il faut créer. Et le lien ne peut se constituer que du concret vers l'abstrait, que du proche vers le lointain, que du local vers le mondial. En même temps qu'elle se sentira liée, la personne se reconnaîtra le droit d'être potentiellement dissidente et de revendiquer voix au chapitre dans l'espace public, c'est-à-dire d'exercer un pouvoir, aussi bien en contexte culturel minoritaire que majoritaire.

L'identité ne consiste pas en un noyau dur aux traits figés, comme d'aucuns le croient, mais en la recherche d'un centre de gravité qui est fait de l'équilibre, toujours à reconstruire, entre son identité personnelle, culturelle et sociale, le rapport à l'autre, l'exercice de la citoyenneté et du pouvoir. Une éducation soucieuse de construction identitaire dans un milieu pluriethnique doit privilégier une pédagogie elle-même plurielle, aux moyens diversifiés, qui reconnaît les fondements culturels, tout en n'étant pas fondamentaliste de même que l'importance de l'altérité, tout en ne sombrant pas dans le relativisme culturel. Entre enfermement et éclatement, l'éducation en milieu pluriethnique doit permettre aux uns et aux autres de trouver un centre de gravité, un point d'équilibre qui permet d'exister et de se transformer, d'appartenir et de s'associer

Entre enfermement et éclatement, l'éducation en milieu pluriethnique doit permettre aux uns et aux autres de trouver un centre de gravité, un point d'équilibre qui permet d'exister et de se transformer, d'appartenir et de s'associer.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- CAMILLERI, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie, dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 85-110.
- COURTOIS, S. (2005). L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté? dans A. Duhamel et F. Jutras, *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, pp. 261-279.
- DOLLFUS, O. (1997). *La mondialisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DURAND, G. (1984). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- FORQUIN, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- GOHIER, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 14, n° 4, pp. 471-481.
- GOHIER, C. (1990). Le concept d'identité depuis William James. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 11 n° 1, pp. 1-18.
- GOHIER, C. (1993a). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle, dans C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité*. Montréal : LOGIQUES, pp. 21-40.
- GOHIER, C. (1993b). Identité personnelle et sociale : éduquer à la différence ou à la ressemblance, dans L.G. Bordeleau, A. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Actes du 3^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada de l'AFDEC : Libérer la recherche en éducation*, tome I. Vanier : CFORP, pp. 113-119.
- GOHIER, C. (2001). *Identités plurielles entre savoir et relation : pour pouvoir*. Communication présentée au colloque « Pratiques, savoirs, pouvoirs en situations interculturelles : quels enjeux » du Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire, Université de la Réunion, Île de la Réunion, juin.
- GOHIER, C. (2002a). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, numéro thématique : *Les finalités de l'éducation* sous la direction de C. Gohier [en ligne], vol. 30 n° 1, printemps, 15 p. [accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/XXX-1/articles/00-Liminaire.html>]

- GOHIER, C. (2002b). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. M. Tardif et D. Mujawamariya (rédacteurs invités). *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique : Enseignement et cultures, vol. XXVIII, n° 1, pp. 215-236.
- LECLERQ, J.M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- MEYER-BISCH, P. (dir.) (1999). *Les droits culturels : projet de déclaration*. Texte élaboré par le Groupe de Fribourg. Paris : Unesco et Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- MOUGNIOTTE, A. (à paraître, 2006). Rôle et portée de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, dans Y. Lenoir et C. Xypas et C. Jamet (dir.) *L'éducation à la citoyenneté au défi de la diversité culturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval, Paris : L'Harmattan.
- RICCEUR, P. (1983). *Temps et récit*. Tome I. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- ROCHER, F. (1999). Citoyenneté fonctionnelle et État multinational : pour une critique du jacobinisme juridique et de la quête d'homogénéité, dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 203-235.
- ROCHER, G. (1999). Droits fondamentaux, citoyens minoritaires, citoyens majoritaires, dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 25-41.
- TAP, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? dans P. Tap (dir.). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat, p. 237-250.
- TAYLOR, C. (1990). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge : Harvard University Press.
- THÉRIAULT, J.Y. (1999). La citoyenneté fragmentée est-elle incontournable? dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 167-184.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* [en ligne], 6 p. [accès : <http://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/declaration.pdf>] (consulté le 3 février 2005)
- Universitas Friburgensis (2002). *Les droits culturels comme droits de l'homme* [en ligne], 2 p. [accès : <http://www.unifr.ch/spc/UF/mars02/droits.html>] (consulté le 3 février 2005)

- VASQUES, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspectives diachronique, dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 143-171.
- WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- WULF, C. (1999). L'autre, dans R. Hess, C. Wulf (dir.), *Parcours, Passages et Paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, pp. 1-27.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESE.