

De l'ethnocentrisme à la décentration culturelle

Janine Hohl

Numéro 82, été 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44889ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hohl, J. (1991). De l'ethnocentrisme à la décentration culturelle. *Québec français*, (82), 74–76.

De l'ethnocentrisme à la décentration culturelle

Janine HOHL

Après deux ans de formation initiale, les étudiantes¹ en éducation de l'Université de Montréal entreprennent, en troisième année, un Mineur en orthopédagogie ou en éducation préscolaire et primaire. Celles qui choisissent cette dernière option se voient offrir, outre des cours de formation générale, un regroupement de trois à quatre cours et d'un stage orientés autour d'une problématique particulière. Les trois problématiques retenues sont le préscolaire, l'innovation en éducation et l'enseignement en milieu urbain pluriethnique et «défavorisé».

L'expérience relatée ici s'inscrit dans ce dernier regroupement, nommé par commodité «secteur urbain». Il est utile de préciser d'emblée qu'un stage dans une école de milieu pluriethnique assorti de quelques cours de sensibilisation à la problématique de la pluriethnicité et de l'éducation interculturelle ne constituent pas une spécialisation. Je restreindrai même mon propos à la démarche poursuivie à l'intérieur d'un seul des cours du secteur, le «stage d'observation en milieu parascolaire», démarche que j'ai partagée avec trois groupes successifs d'étudiantes au cours des trois dernières années.

Un cours à géométrie variable

Comme son titre l'indique, ce cours se déroule «hors les murs», ce qui n'est pas, au départ, sans inquiéter des étudiantes portées à rester dans le giron protecteur de l'école. Les étudiantes sont incitées à explorer le Montréal pluriethnique en arpentant des quartiers comme Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce, Saint-Laurent, Montréal-Nord, etc., puis à entrer en contact par divers moyens de leur choix avec des immigrants, avec des ressortissants des «communautés

culturelles» ou avec des organismes communautaires voués à l'aide aux immigrants récemment arrivés ou encore agissant comme porte-parole d'une «communauté culturelle» en particulier.

La démarche se veut «ouverte», les étudiantes travaillant seules ou en groupes, choisissant, leurs lieux et leurs thèmes d'exploration sur la base de leurs intérêts et de leurs préoccupations propres. Il y a donc autant de démarches que d'étudiantes impliquées. Les étudiantes réalisent une dizaine de périodes d'observation ou d'entrevues d'une durée approximative de quatre heures et elles rédigent un journal qui résume les observations, soulève des questions et des hypothèses, amène une réflexion.

Ce journal est commenté au fur et à mesure ce qui permet de soutenir l'étudiante dans son cheminement, de l'encourager à passer d'un jugement initial global et teinté d'émotivité à une meilleure connaissance des tenants et aboutissants de la situation étudiée, de lui suggérer de nouvelles pistes d'exploration en vue de clarifier un problème soulevé.

La «pédagogie du trottoir»

Dans un premier temps, les étudiantes choisissent généralement d'arpenter un quartier inconnu². Elles découvrent les commerces et les restaurants «ethniques»; quand elles entrent pour la première fois dans un restaurant chinois ou vietnamien, elles ont la surprise de voir comme clients des Québécois d'origine canadienne-française ou anglaise³ et elles expriment leur déception de voir ces lieux fréquentés par des «touristes»... Les épiceries soulèvent des réactions fortes qui permettent déborder les thèmes éminem-

ment culturels et sociaux des odeurs, de la propreté, des goûts alimentaires, etc.

On réalise dans ces premières sorties comment différents groupes sociaux et culturels s'approprient l'espace urbain par leur manière de composer avec l'état (parfois très délabré) des lieux, de décorer ou non leur maison, de cultiver leur jardin, de se rencontrer (pour certains groupes d'hommes) dans des cafés, de faire des centres commerciaux leur lieu de rassemblement régulier (pour certaines personnes âgées).

Très vite, on lit la situation en «miroir», comme pour l'appriivoiser quand, par exemple, on s'autorise à entrer dans un commerce aux produits et à la clientèle inconnus: «Dans cette épicerie chinoise (vietnamienne... haïtienne... etc.), c'était moi l'étrangère... je me sentais minoritaire... j'avais l'impression que les gens parlaient de moi, riaient de moi...» Pour certaines, cela évoque le scandale de ne plus être «maître chez soi», pour d'autres la difficulté qu'il peut y avoir à se ressentir différent, marginal, sous le regard des «autres».

À ce stade, les étudiantes mesurent la richesse de la démarche en kilomètres parcourus le long des artères et des ruelles d'un Montréal plus cosmopolite et plus hétérogène qu'elles ne s'y attendaient⁴. Les préconceptions et les préjugés s'expriment alors avec force et des prises de conscience se font sur la manière dont ils interviennent comme filtres dans le regard que nous posons sur le monde et sur les «autres».

C'est le temps où se produit une première déséquilibration des schèmes de perception et de pensée sous le double effet de la peur de l'inconnu et de l'attirance pour ce

qui est nouveau et inquiétant. La confrontation à des habitudes «étranges» (étrangères) amène une identification de nos propres automatismes d'appréhension du réel. Le surgissement de jugements moraux, qui tendent à disqualifier ce qui est différent, donne lieu en séminaire ou dans les journaux écrits à des échanges qui provoquent peu à peu une «décentration» par rapport à la position ethnocentrique de départ.

Au delà des langues, la parole

La deuxième phase, décisive, du processus d'exploration s'amorce quand les étudiantes, fatiguées de marcher et déçues de ne pas en apprendre suffisamment en regardant et en écoutant furtivement, prennent leur courage à deux mains (c'est ainsi qu'elles s'expriment) et décident de se servir de la (les) langue(s) dont elle disposent pour entrer en relation avec des personnes.

Les premières entrevues avec des immigrants ou des membres d'une communauté culturelle bien implantée mais inconnue jouent un rôle essentiel dans le changement de leurs perceptions à propos de l'immigration et de l'«ethnicité». Les personnes interrogées se révèlent pour la plupart très disposées à parler de leur expérience de l'immigration, des raisons qui les ont amenées à quitter leur pays, de leurs difficultés à se faire une place dans la société d'accueil. Les étudiantes qui, souvent, s'attendent à un refus d'entrer en matière et à des rebuffades plus ou moins désagréables sont surprises de l'ouverture rencontrée. Elles en ressortent très admiratives des ressources dont ces personnes ont eu à faire preuve pour survivre, puis s'adapter.

Par contre, un phénomène tend à interférer, qui engendre une nouvelle forme de résistance à l'ouverture : la forte présence

de l'anglais comme langue d'usage dans certains quartiers pluriethniques et dans les commerces qu'ils abritent. C'est une surprise, voire un choc, qui entraîne d'abord un raidissement dans des positions défensives et s'inscrit dans la symptomatologie du syndrome de «Disparaître».

Un travail est à faire par les étudiantes pour resituer les «choix» linguistiques des Québécois d'origine autre que française ou anglaise à l'intérieur des conditions historiques et sociales qui les ont produits (et qui les perpétuent s'il s'agit de la langue de travail). Il en ressort une meilleure connaissance des politiques linguistiques des divers gouvernements au cours des dernières décennies, ainsi que des politiques d'accueil des élèves immigrants non catholiques par les commissions scolaires francophones pour les mêmes périodes.

Parallèlement, l'attachement à la langue française comme élément fondateur et structurant de l'identité personnelle et collective des Québécois d'origine canadienne-française se dégage avec force⁵. De «piège à étudiants» qu'il étaient pour certaines (une langue qu'un leur reproche de mal connaître, parler, écrire), le français devient un symbole de l'affirmation nationale, un enjeu majeur dans les rapports de pouvoir entre les «peuples fondateurs» et entre la communauté québécoise d'origine canadienne-française et les Québécois d'adoption ancienne ou plus récente.

La question de la langue telle qu'évoquée ici étant complexe, elle ne se prête pas à des analyses simples et n'offre pas de solutions prêtes-à-porter. Pour les étudiantes, toucher, à partir d'une expérience vécue, à la dimension politique de phénomènes

de société qui affectent profondément le milieu scolaire n'est pas banal. Cela élargit les perspectives à l'intérieur desquelles elles pourront, comme professionnelles, comprendre les politiques scolaires et concevoir l'intervention éducative.

Cette phase de la démarche a généralement pour effet de provoquer un niveau plus profond de déséquilibre du système de valeurs des étudiantes, en raison du caractère éminemment moral des schèmes de pensée qui nous permettent de saisir ce qui nous est inconnu ou inacceptable.

Si les immigrants et les ressortissants des communautés culturelles d'origine autre que canadienne-française ne sont pas ces «voleurs de jobs», ces «dépendants de l'aide sociale», ces «retardés sociaux de l'égalité entre les sexes» ou des «acquis à l'anglais» que l'on pensait, alors ils sont «mieux que nous» et c'est à nous de battre notre coulpe. On retrouve là une position «ethniste» (par analogie avec «populiste») qui consiste à survaloriser artificiellement, à idéaliser ceux même qu'on dénigrait.

Poser la possibilité d'une reconnaissance des différences qui ne s'inscrit pas nécessairement dans une hiérarchisation des valeurs morales des individus ou des groupes permet de se soustraire à cet écueil. Par contre, cela suppose que dans le même mouvement, on prenne acte de l'existence des rapports sociaux de domination entre les groupes considérés, rapports qui sont à l'origine de et qui perpétuent ces mêmes hiérarchisations⁶.

La folklorisation des différences

À vouloir comprendre ces «autres» qui nous questionnent et cerner leurs caractères pro-

Esther Rochon
Lauréate du Grand Prix
Logidec 1991 de la science-
fiction et du fantastique
québécois

Le Grand Prix Logidec 1991 de la science-fiction et du fantastique québécois a été attribué à Esther Rochon pour son roman de science-fiction, *l'Espace du diamant*, paru aux éditions de la pleine lune. La lauréate a reçu une bourse de 2000 \$ des mains du président de Logidec, M. Raymond Blain, à l'occasion d'une cérémonie qui a eu lieu le 15 avril à la maison Jean-Lapointe. Les deux autres finalistes étaient Pierre Billon, auteur du roman *l'Ultime Alliance*, et Annick Perrot-Bishop, auteur du recueil *les Maisons de cristal*.

En attribuant le Grand Prix à Esther Rochon, le jury a voulu souligner l'aboutissement d'une oeuvre remarquable et reconnaître d'emblée la richesse et la sensibilité de son écriture. Dernier ouvrage d'une trilogie, dont le deuxième volet lui avait valu les honneurs du Grand Prix en 1986 — c'est d'ailleurs la troisième fois que madame Rochon mérite le Grand Prix remis annuellement depuis 1984 —, *l'Espace du diamant* mène à terme l'aventure du peuple asven. L'archipel de Vrénalik, dorénavant libéré de sa malédiction, laisse essaimer son peuple. S'ouvrant sur l'ensemble du monde, les Asvens peuvent enfin espérer en l'avenir. Conclusion étonnante d'un cycle construit depuis un quart de siècle, *l'Espace du diamant* demeure avant tout une oeuvre de sagesse qui marquera à tout jamais ses lecteurs.

Le jury, présidé par Marie-France Bazzo, critique et journaliste à la radio et à la télévision de Radio-Canada, a sélectionné les trois finalistes du Grand Prix parmi plus de cent écrivaines et écrivains en compétition. Outre la présidente, le jury comprenait la critique de *Lettres québécoises*, Michel Lord, Elisabeth Vonarburg, écrivaine, de même que les rédacteurs en chef de la revue *CSF* et de *l'Année de la Science-Fiction et du Fantastique Québécois*, Eddy Szczerbinski et Jean Pettigrew. ●

pres, on court le risque d'hypostasier les cultures et de réifier les différences, risque auquel la démarche exposée ici ne parvient pas à échapper totalement entre autres faute de temps suffisant d'intégration.

Dans les heures dévolues à la connaissance de telle femme vietnamienne, l'accent est mis bien plus sur les raisons qui l'ont amenée à immigrer, sur l'éducation reçue au Vietnam, sur les rapports hommes-femmes dans la culture d'origine que sur la situation actuelle d'immigrée, les conditions sociales et économiques qui prévalent pour les nouveaux arrivants, la discrimination, les phénomènes de déclassement professionnel ou la précarité de l'emploi'. Ce sont souvent les interviewés eux-mêmes qui revendiquent le droit d'être semblables et celui d'être reconnus comme Québécois à part entière, au delà des différences d'origine, de trajectoire et de position sociale. Cette «intégration»-là reste encore à faire pour nombre d'étudiantes, mais elles sont loin d'être les seules dans ce cas.

D'autre part, la force homogénéisante de l'institution scolaire est telle qu'une centration, même exagérée, sur les différences n'y fait pas long feu. Peut-être que l'excès même de la poussée dans un sens permettra de résister à la pression dans l'autre. Et puis, il faut bien qu'un cours reste inachevé pour qu'un professeur ait la motivation de le reprendre l'année suivante... ●

1 Ce terme inclut le masculin.

2 Leurs réactions et les peurs qu'elles traduisent m'ont fait réaliser que beaucoup d'étudiantes connaissent très peu Montréal et se représentaient la métropole comme un lieu inquiétant, potentiellement dangereux, où l'on ne s'aventure pas seule. L'autoportrait culturel réalisé dans le cadre d'un autre cours du secteur a confirmé le fait qu'elle proviennent souvent de régions périphériques (banlieues) ou de régions rurales, ou encore de quartiers relativement homogènes du point de vue ethnique. La fréquentation de l'université amène un déplacement dans l'espace régional ou urbain, mais ne s'accompagne pas nécessairement de l'exploration de ce nouveau milieu : «pour moi, Montréal c'est le stationnement autour de l'université» ou «je voyage en métro. Ce que je connais, c'est ce que je peux voir dans le métro».

3 Je reprends à mon compte la terminologie adoptée par Danielle Juteau-Lee dans «Enjeux ethniques ; production de nouveaux rapports sociaux». *Sociologie et sociétés*, vol. XV, n° 2 (oct. 1983), p. 5.

4 J'appelle cette phase de la démarche «La pédagogie du trottoir», empruntant sans vergogne et pour les besoins de ma cause le titre d'une bande dessinée belge : Boucq, *La pédagogie du trottoir*, Casterman, 1987.

5 Les étudiantes sont dans leur très grande majorité des Québécoises d'origine canadienne-française. Quelques-unes, dans chaque groupe, sont des Québécoises de deuxième ou de troisième génération. Aucune n'est arrivée récemment.

6 Voir sur ce point, Berthelot, J., *Apprendre à vivre ensemble, Immigration, société et éducation*, CEQ, 1990, p. 90-91.

7 C'est surtout le premier volet de ce que M. Micone appelle la «culture immigrée» qui retient l'attention des étudiantes. Notons que dans un autre des cours du secteur, le concept de «culture immigrée» est abordée et que les deux autres axes, celui du processus même d'immigration et des chocs psychologiques qu'il entraîne et celui de l'adaptation au pays d'accueil sont examinés à partir de témoignages audio-visuels de jeunes immigrés. Voir Micone, M., «Enseigner la culture immigrée», *Nouvelles CEQ*, sept.-oct. 1989, p. 3.