

Les paradoxes de l'intervention culturelle : une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es

The Paradoxes Inherent in Multicultural Policy: An Analysis of British Approaches

La paradojas de la intervención cultural: un análisis crítico de las ideologías británicas de intervención con inmigrantes

Anne LaPerrière

Numéro 14 (54), automne 1985

Migrants : trajets et trajectoires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034522ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034522ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Plusieurs idéologies concernant l'insertion sociale des immigrants-es ont été expérimentées ces 25 dernières années en Grande-Bretagne. Ces expérimentations ont mis en lumière les limites de chacune et les effets paradoxaux qui s'ensuivent, faisant ressortir la nécessité de recherches qualitatives sur les processus d'insertion sociale des immigrants-es et des minorités ethniques et sur les paramètres politiques de l'intervention dans ce champ.

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

LaPerrière, A. (1985). Les paradoxes de l'intervention culturelle : une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (14), 187–198. <https://doi.org/10.7202/1034522ar>

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1985

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Les paradoxes de l'intervention culturelle : une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es *

A. LaPerrière

Introduction

Durant les années d'après-guerre, un afflux d'immigrants-es originaires des quatre coins du nouveau Commonwealth est venu s'établir en Grande-Bretagne, à la faveur du statut de « citoyen britannique » que leur avait acquis leur colonisation par l'ex-Empire. Ces nouveaux immigrants, pour la plupart originaires du sous-continent indien et

des Caraïbes, étaient activement recrutés par la « mère-patrie », alors en pleine expansion économique et avide de main-d'œuvre. Ils venaient s'ajouter à la minorité irlandaise, qui s'était essentiellement constituée au XIX^e siècle, aux minorités d'Europe de l'Est, que les persécutions et conflits avaient repoussés en Grande-Bretagne au cours du siècle, et enfin, aux immi-

grants chypriotes — grecs et turcs — et chinois. Les années 70 devaient mener sur l'île d'importants contingents d'immigrants asiatiques en provenance du Kenya, de l'Ouganda et enfin, du Viêt-nam.

À partir des années 60, les conflits raciaux de plus en plus aigus, (qui atteindront un sommet en 1981), inspireront une série de lois qui auront pour effet de restreindre pro-

188 gressivement l'accès au statut de citoyen britannique et d'endiguer l'immigration en provenance du nouveau Commonwealth. De telle sorte qu'en 1981, le « British Nationality Act » réservera le statut de citoyen britannique résident aux seuls individus déjà légalement établis en Grande-Bretagne ou nés d'au moins un parent britannique¹.

Durant ces 30 années d'immigration massive, la Grande-Bretagne a sensiblement modifié ses politiques officielles touchant l'insertion culturelle des immigrants, passant du laisser-aller des années 50 à une politique qui prônait nettement l'assimilation, dans les années 60, et qui devenait plus multiculturaliste, à partir des années 70. Les années 80 ont vu se développer l'interculturalisme, à l'ombre du multiculturalisme, et le mouvement anti-raciste, qui n'ont touché, à ce jour, que les politiques officielles locales, ainsi que certains éléments des syndicats d'enseignants et des diverses communautés ethniques².

L'intérêt particulier de l'expérience britannique tient à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les travailleurs migrants y sont venus massivement à titre de citoyens ou d'immigrants en quête de résidence permanente et non à titre de travailleurs temporaires, comme ailleurs en Europe ; les questions que leur insertion posait à la Grande-Bretagne en sont ainsi devenues lourdes de signification et de con-

séquences pour cette société. Par ailleurs, la décentralisation poussée de la société britannique a permis à des idéologies très diversifiées de se développer et de s'expérimenter, concernant l'insertion sociale des immigrants, donnant ainsi lieu à des débats ouverts et nourris. Enfin, l'articulation poussée entre l'analyse théorique et empirique qui caractérise la réflexion britannique en sciences humaines permet une analyse particulièrement séminale des idéologies, renforcées et nuancées par l'observation des faits.



Évolution des idéologies concernant l'insertion sociale des immigrants-es

L'idéologie favorable à l'assimilation

Cette idéologie, qui vise l'assimilation des immigrants-es à la société d'accueil, a prévalu en Angleterre dans les années 50 et 60. Elle repose sur des arguments à la fois quantitatifs et qualitatifs :

1) les divers groupes culturels immigrants représentent chacun une trop infime proportion de la population britannique totale pour pouvoir alimenter autant de systèmes sociaux alternatifs dans la société d'accueil ; 2) par ailleurs, leurs cultures d'origine ne peuvent entrer en compétition sur le marché culturel britannique, la culture britannique étant considérée comme la mieux adaptée au fonctionnement de la société

britannique. En conséquence, pour le bien même de l'immigrant-e, mieux vaut une assimilation rapide à la culture britannique en vue de lui procurer des chances égales dans une société sur laquelle sa propre culture ne peut, par ailleurs, avoir que très peu d'impact. Cette assimilation passe par un apprentissage rapide de la langue et de la culture anglaises, cet apprentissage étant facilité par des politiques d'immersion intense dans la société anglaise via des mesures telles le « busing » scolaire. Ainsi, croyait-on pouvoir servir deux buts socialement louables : 1) donner aux immigrants-es une « chance égale » à celle des Britanniques de vieille souche, 2) minimiser les probabilités d'un rejet de ces nouvelles populations par la population de vieille souche : l'assimilation devient le signe des aptitudes égales des immigrants-es, leur culture d'origine ne les rendant pas incapables d'être britanniques et ne constituant pas, en conséquence, une menace à la culture britannique.

Cette politique d'assimilation à une société moniste, définie par la seule culture britannique, a cependant dû être révisée au début des années 70. De plus en plus, le métissage culturel forcé des populations scolaires, via les mesures de « busing » surtout est dénoncé comme raciste par divers groupes de pression.

Société pluriculturelle, multiculturalisme

Définition

Le passage d'une conception « douce » de l'assimilation à une société monoculturelle (assimilation instrumentale à la seule sphère publique) à celle d'une société pluri/multiculturelle³ est marqué par un déplacement d'accent de la culture dominante vers les cultures minoritaires, pour lesquelles on réclame un statut égalitaire dans la société d'accueil. Cette démar-

che tient autant de l'éthique que de la rationalité sociale, aux yeux de ses principaux protagonistes : on rejette les politiques qui encouragent de façon univoque l'assimilation, comme non-démocratiques, intolérantes, voire racistes et injustes socialement, parce qu'établissant deux catégories inégales de citoyens. En terme de morale sociale, on juge que les minorités ont droit à leurs institutions et à l'expression de leur culture. Ceci correspond, au niveau des individus, à l'obligation, pour la société, de répondre à leurs besoins spécifiques en tant que membres de groupes minoritaires, et ceci, au nom de l'égalité des chances ; parmi ces besoins, figure celui de pouvoir s'identifier à leur propre culture.

Par delà ces motivations morales, les faits mêmes exigent un réalignement de perspectives : la société britannique n'est pas monoculturelle, elle ne l'a même jamais été. Si, jusqu'à tout récemment, on a pu contenir les pressions des groupes minoritaires⁴, il s'avère aujourd'hui plus difficile sinon impossible de le faire, avec l'afflux massif d'immigrants-es survenu dans les années d'après-guerre. Leur non-assimilation s'est révélée en effet particulièrement visible. Plusieurs facteurs ont pu jouer ici : leur grand nombre, leur provenance ethnique parfois lointaine, leur race différente dans une société raciste, leur mobilité potentielle plus grande vers d'autres pays, le caractère international des conditions sociales et réclamations des plus démunis — la Grande-Bretagne n'étant pas la seule à avoir utilisé une abondante main-d'œuvre exploitée, qui en est venue à symboliser les rapports inégalitaires entre le Nord et le Sud —, etc. Il n'est pas insignifiant, à ce chapitre, qu'une des incitations les plus importantes au multiculturalisme dans les pays de la Communauté économique européenne ait été une directive de cette dernière obligeant

les pays-membres à dispenser des cours de cultures et langues d'origine aux travailleurs et travailleuses migrants-es (ou immigrants-es), afin de leur faciliter le retour au pays d'origine.

Enfin, l'émergence du multiculturalisme rejoint un mouvement de fond des 15 dernières années, dans les sociétés occidentales, qui s'est attaché à faire ressortir la diversité des cultures — culture des ouvriers, culture des femmes, cultures des minorités ethniques — soit pour la raviver dans le but de retrouver une identité communautaire perdue⁵, soit pour en dénoncer l'occultation systématique par la culture particulière des groupes au pouvoir, culture se prétendant abusivement universelle et supérieure.

Applications de l'idéologie multiculturelle

De façon concrète, les protagonistes du multiculturalisme se sont attachés à promouvoir les cultures minoritaires en favorisant leur expression autonome à travers diverses manifestations culturelles ou réseaux parallèles, tel celui des écoles « ethniques » ou religieuses, en participant à la création de matériel d'information ou d'instruments pédagogiques concernant ces cultures et enfin, en travaillant à l'élimination, dans la littérature courante, des biais — en termes d'omissions ou de stéréotypes — à l'égard des minoritaires.

En contraste avec les idéologies antiraciste ou favorable à l'assimilation, l'idéologie multiculturelle part d'objectifs psychologiques pour aboutir à des objectifs sociaux plutôt que l'inverse. Ces objectifs se lisent en terme d'épanouissement individuel (développement de l'identité, image de soi positive, réalisation de soi). Pour les minoritaires, cet épanouissement ne peut que passer par la reconnaissance de la valeur de leur culture propre.

Analyse critique du multiculturalisme

L'objectif de mise en valeur des cultures d'origine prôné par le multiculturalisme ne va pas sans rencontrer des obstacles de taille. D'abord, il a souvent comme effet d'étiqueter les membres des minorités ethniques comme des désavantagés, ayant des besoins spéciaux supplémentaires aux besoins communs : donc, comme des inférieurs. Il est notable, à cet égard, que certains programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine ont été perçus comme des mesures « compensatoires » dans certains milieux⁶. Dans le même sens, on craint que les programmes multiculturels, et en particulier les programmes de soutien à l'enseignement des religions, ne favorisent l'émergence de stéréotypes dans la population en général. Les programmes multiculturels aboutiraient ainsi parfois à l'inverse des objectifs qu'ils s'étaient fixés, en termes de valorisation de la diversité des cultures.

Un autre problème de taille se rattache à l'impossibilité pratique de répondre socialement à la diversité des cultures. Car il ne suffit pas de recenser, pour une population donnée, la simple diversité des nationalités ou des pays d'origine ; encore faut-il savoir que ces nationalités ou pays rassemblent souvent des groupes culturels distincts par la religion, la langue ou les dialectes, les coutumes, etc. Par ailleurs, cette diversité de départ se complique par les particularités de sa combinaison avec les cultures du pays d'accueil.

Par ailleurs, ce multiculturalisme simple, qui consiste en un retour aux cultures d'origine, recèle un danger d'enfermement dans un ghetto culturel qui risque de retarder ou handicaper l'intégration à la société d'accueil, soit en empêchant l'étudiant-e inscrit-e à ces activités dans les cultures d'origine de con-

190 sacrer autant d'énergie que ses camarades à apprendre la culture du pays d'accueil, soit en soulignant, aux yeux des « autochtones », les différences entre eux et les autres, aisément interprétées en termes d'infériorité (au moins fonctionnelle). Il faut surveiller, par delà les intentions de tels programmes, leur impact objectif sur l'apprentissage des enfants immigrés et les perceptions qu'ils ont et que les autres développent sur eux, à cette occasion.

Accueil du multiculturalisme dans la population britannique

Tous ces risques sont cependant, pour le moment, fort hypothétiques, les projets multiculturels rencontrant une forte résistance — conservatrice plutôt que radicale — dans les milieux institutionnels britanniques, et ceci en dépit du fait que ce sont principalement des associations et syndicats d'enseignants-es qui ont lutté pour ces projets, aux côtés de représentants des minorités ethniques. La plupart des projets existants, sous forme d'écoles religieuses ou de cultures ethniques, sont financés principalement par les communautés concernées ; l'aide de l'État commence à peine à filtrer.

L'interculturalisme

Définition

L'interculturalisme est souvent assimilé, dans la littérature, au terme « multiculturalisme », dont il est une

émanation. L'interculturalisme s'est défini en réponse aux dangers d'étiq-uetage péjoratif et de ghettoïsa-tion des cultures minoritaires qui risquaient de provoquer un multi-culturalisme « mosaïque », s'adres-sant aux seules minorités ethniques. Il se distingue du premier en ce qu'il prône une approche multiculturaliste *universelle*, s'adressant autant à l'ethnie majoritaire, confrontée à de nouvelles cultures, qu'aux eth-nies minoritaires. Il ne suffit pas de « protéger » ou « tolérer » les cul-tures minoritaires, encore faut-il favo-riser leur interaction dynamique avec les autres cultures, dont la cul-ture majoritaire. Pour les défenseurs de l'option interculturelle, les poli-tiques multiculturelles ne peuvent avoir de sens que si elles s'adres-sent à toute la population, sans quoi leur marginalité même les réduit à peu de valeur dans la société élargie.

Par delà le constat de l'insigni-fiance sociale même d'un multicult-uralisme isolant entre elles les cul-tures, l'option interculturelle se défend sur un terrain positif, en ter-mes de nécessité et d'enrichisse-ment sociaux. D'abord, en termes communautaires immédiats : la cul-ture commune, enseignée entre autres à l'école, doit s'ajuster aux nouvelles réalités sociales, afin de donner prise aux individus (et ins-titutions) sur ces réalités ; sans quoi, on risque de créer des situations explosives, une partie importante de la réalité étant ignorée. Or, la réa-lité actuelle des communautés urbaines occidentales est de plus en plus multiculturelle. Plus : au niveau international, la montée ful-gurante de l'interdépendance entre les pays et le développement des moyens de communication exigent une sensibilité nouvelle aux réali-tés et cultures des autres pays, que servirait merveilleusement l'interculturalisme.

Par ailleurs, l'interculturalisme plaide aussi sa cause au niveau de

l'épanouissement psychologique des individus : non seulement les membres des cultures minoritaires ne peuvent-ils s'épanouir pleinement sans reconnaissance sociale de leur culture propre, mais encore, en va-t-il de même des participants à la cul-ture dominante, qui ne peuvent faire l'économie de la reconnaissance, de la compréhension et du respect des cultures qu'ils côtoient. D'ail-leurs, il n'est pas d'individu qui ne participe à plusieurs cultures à la fois — suivant son sexe, son âge, sa classe sociale, son groupe eth-nique, son occupation, etc. Plus encore, les individus sont différem-ment affectés par ces diverses cul-tures, suivant leur personnalité pro-pre et la constellation particulière de leurs conditions sociales. L'in-terculturalisme introduit ainsi à une complexité cognitive nourrissant, à travers une meilleure adéquation à la réalité, une plus grande assu-rance affective et sociale, qui ne peut qu'être bénéfique à l'ensem-ble des individus et la société.

Application de l'idéologie interculturelle

Tout comme le multiculturalisme, les tenants de l'interculturalisme ont essentiellement travaillé, en un pre-mier temps, à construire un maté-riel informatif sur les diverses cul-tures minoritaires. Cette connais-sance des cultures est cependant jugée insuffisante à la compréhen-sion ou à l'ouverture à ces autres cultures, et doit s'accompagner du développement d'attitudes positives à l'égard de l'autre et de respect de la diversité. Bref, l'intervention inter-culturelle dépasse la simple trans-mission d'une information sur les autres cultures ou la mise en place de programmes de soutien aux manifestations de ces cultures, pour s'attacher à un processus d'échan-ges culturels continuels ayant comme objectif l'individu même et le développement de sa complexité cognitive et affective, via la recon-naissance et l'exploitation des mul-

tiples sources culturelles de ce développement.

Le problème de base de l'interculturalisme en devient alors un de dialogue : sur quelles bases établir les échanges entre cultures ? Les deux solutions couramment mises de l'avant sont le développement d'attitudes de respect des autres, dont on a parlé plus haut, ou la référence à des valeurs communes universelles.

Les plus radicaux des défenseurs du « respect des autres cultures » soulignent la singularité de chacune et l'impossibilité de les intégrer entre elles sans trahir le sens et la dynamique particulière des valeurs et modes de vie qu'elles ont développés. Pour ceux-ci, l'interculturalisme consiste donc essentiellement en l'acceptation des autres cultures telles qu'elles sont, dans leur intégralité ; une fois posé ce relativisme absolu des cultures, tout dialogue ou toute tentative d'intégration des cultures entre elles ne peuvent que les dénaturer, et ceci, irrésistiblement au profit de la plus forte, la culture du pays d'accueil.

En contraste avec les défenseurs du relativisme absolu des cultures, les tenants d'un « relativisme faible » entre les cultures jugent que celles-ci peuvent fort bien se rejoindre autour de valeurs universelles, telles la rationalité, l'honnêteté, l'harmonie, etc. (on peut en imaginer bien d'autres). L'éducation interculturelle consisterait ainsi en la sensibilisation aux expressions culturelles diverses de valeurs universelles.

Analyse critique de l'interculturalisme

Tout comme le multiculturalisme, l'interculturalisme a suscité de vives critiques, dans chacune de ses deux versions. L'approche du relativisme absolu amène le même type d'objections que celles opposées au multiculturalisme, mais avec encore plus d'acuité : non seulement créerait-on des ghettos culturels,

mais encore, les consacrerait-on comme la seule forme possible de coexistence entre les cultures, aboutissant donc inévitablement à une forme — douce, il faut dire — d'apartheid, les cultures des minorités défavorisées n'étant pas en mesure de faire compétition avec la culture dominante, de toute évidence. James et Jeffcoate résumant bien les problèmes éthiques et sociaux que soulève cette position :

Le respect et la valorisation de modes de vie autres peuvent parfois être interprétés comme une abdication de tout jugement éthique. Les formes extrémistes du relativisme semblent nier la possibilité d'une compréhension interculturelle : l'objectivité se dissout en nihilisme, la suspension du jugement et l'exercice de l'empathie, en une esquive de toute tentative d'analyse comparative, et le pluralisme culturel, en apartheid⁷.

Par ailleurs, l'option pour un « relativisme faible » présente elle aussi ses propres impasses :

L'école multiculturelle sert plusieurs cultures assez distinctes et parfois, divergentes à tel point que leurs croyances et valeurs non seulement ne se rejoignent pas mais entrent en conflit. Il est difficile d'imaginer comment l'école pourrait aspirer à servir des cultures si diverses de la même façon. L'école n'est pas une institution neutre au niveau des valeurs et ne peut espérer le devenir [...] ; elle sert une société et une ou plusieurs cultures ; (plus :) elle constitue elle-même une société et une culture⁸.

Même la version la plus optimiste du « relativisme faible » écope de critiques sérieuses lorsqu'on constate que les valeurs définies comme « universelles » et devant servir de joint entre les cultures sont en fait typiquement des valeurs centrales de la culture britannique ou occidentale : rationalité, discipline, démocratie, etc. L'éducation interculturelle risque ainsi de ne devenir qu'une forme plus insidieuse d'assimilation, sous le couvert d'une « culture de convergence » où les autres cultures, systématiquement évaluées à l'aune de la culture britannique, ne peuvent que partir perdantes : dépouillées de leur dyna-

mique et de leur logique propres, démantelées en éléments distincts, évalués puis triés selon leurs affinités avec la culture dominante, ces cultures ne peuvent que sortir exsangues de l'opération, surtout si celle-ci est contrôlée par des membres de la culture dominante, comme c'est le plus souvent le cas. Le rêve d'une culture commune « cohésive quoique non uniforme, où les cultures sont respectées, leurs différences reconnues et où l'identité des individus et des groupes est préservée » n'est pas à portée de main :

Dans l'intégration, ce qui importe n'est pas tant l'orientation et l'acceptation globales que sélectives des valeurs ; et ces valeurs sont racistes, car elles ne visent pas la transformation de la culture nationale⁹.

Pour ces critiques les plus radicaux, l'éducation interculturelle en arrive ainsi à confirmer et légitimer les préjugés courants dans la population, et devrait sa popularité, au sein des institutions, au fait qu'elle ne remet pas en question les hiérarchies culturelles (et sociales) existantes. Par ailleurs, en présentant les cultures ethniques comme des entités figées, imprégnant de façon indélébile les individus qui ne pourraient y échapper qu'en se dénaturant, l'éducation interculturelle encourage l'ethnicisme, c'est-à-dire l'enfermement des minorités dans leurs caractéristiques « ethniques », définissant à jamais leur « nature », leur essence même. Or on sait les excès et les exploitations qu'ont justifiés le sexisme et le classisme, par l'attribution de caractéristiques « naturelles » infériorisantes aux femmes et aux membres des classes sociales inférieures.

Enfin, pour les radicaux, l'erreur fondamentale des interculturalistes a été de se limiter au seul terrain culturel et d'évacuer de leur analyse l'histoire, l'économique et le politique, qui influencent inévitablement les réflexes culturels d'une population. Par exemple, la représenta-

192

tion des cultures asiatiques, africaines ou antillaises s'est bâtie, dans la culture britannique, à partir de réalités coloniales de domination et d'exploitation, qui excluaient le respect des colonisés, au départ, pour faire place à la loi du plus fort. Il va de soi que dans un tel contexte, il eût été incohérent de valoriser des cultures que l'on détruisait alors que l'idéologie inverse, qui consistait à les dévaluer, servait fort bien à la justification de cette exploitation même. Le racisme, qui est né en Europe en même temps que le mouvement de colonisation¹⁰, ne s'est évidemment pas effondré en même temps que l'Empire — pas plus que l'exploitation des anciennes colonies d'ailleurs — et a laissé des traces profondes dans la culture britannique contemporaine. Ces traces historiques pourraient sans doute s'effacer, cependant, si elles n'étaient nourries, de façon très concrète, tant par la structure et le fonctionnement économiques et politiques actuels de la société que par la conjoncture présente de récession. En effet, on sait que les pays industrialisés se sont essentiellement servis de l'immigration pour combler des besoins de main-d'œuvre urgents dans la période d'après-guerre et ce, à bon marché, vu qu'ils n'avaient pas eu à défrayer les coûts de l'éducation et de l'entretien de cette main-d'œuvre, d'une part, et qu'ils pouvaient la payer notablement moins cher que la main-d'œuvre

du pays même, d'autre part. Les immigrants-es moins qualifiés-es se sont donc insérés-es à la base de la hiérarchie sociale, ce qui constituait, aux yeux des autochtones, une première dévaluation de cette population, les pauvres étant plus souvent qu'autrement considérés comme les artisans de leur infériorité¹¹; la vertu consistant alors à s'en sortir, la compétition avec les autochtones a enflammé les sentiments xénophobes.

Bref, l'hostilité et la discrimination à l'égard des groupes et des cultures minoritaires ne seraient pas qu'une question d'ignorance, mais auraient des racines profondes dans l'inégalité et la compétition sociales. En conséquence, il serait angélique de prétendre en venir à bout par la seule éducation interculturelle.

Accueil de l'interculturalisme dans la population britannique

En général, les programmes de sensibilisation interculturelle semblent avoir reçu le même accueil que les programmes multiculturels auprès des enseignants-es. Par ailleurs, il semble que fort peu d'écoles à population essentiellement « autochtone » se soient intéressées à l'éducation interculturelle, qui les vise autant que les écoles mixtes : en effet, sans sensibilisation de la majorité, l'interculturalisme ne peut fonctionner. Enfin, le concept ne semble pas avoir trouvé d'appui très visible dans la population britannique de vieille souche, en dehors du monde de l'enseignement.

Les minorités, quant à elles, présentent un front fragmenté à ce sujet. Alors que certains de leurs membres y voient l'option de l'avenir, leur permettant le maximum d'intégration à la société britannique avec le minimum d'aliénation de leur culture d'origine, d'autres y voient une intrusion dangereuse et insensée dans leur culture et leur vie privée — surtout lorsqu'il s'agit de sensibilisation scolaire — à cause des biais que risquent d'introduire

des informateurs certes « ouverts », mais pas nécessairement pour autant compétents, subtils ou, plus simplement... habiles en la matière. Les minorités, exposées dans de tels programmes, en sortent inévitablement plus vulnérables : si l'informateur n'a pas su atteindre la sensibilité de l'ensemble des participants-es et en particulier, de celles et ceux appartenant à la culture dominante, ces derniers-ères risquent d'en retirer rien de moins qu'une série d'arguments supplémentaires à la discrimination et aux stéréotypes courants¹².

L'approche antiraciste¹³

Définition

Contrairement à l'approche multiculturelle, à laquelle elle reproche sa parcellisation, l'approche antiraciste se veut connective : elle se propose de démontrer non pas la diversité de ce qui existe socialement, mais son unité profonde. Ainsi, ce qui serait marquant, dans l'expérience des minorités, ne serait pas tant l'exil de leurs cultures d'origine ou les distances culturelles qu'elles vivent avec la culture dominante que l'expérience commune, violente et sans appel du racisme, qui les définit d'emblée comme inférieures et exclut au départ toute communication culturelle réelle. Cette expérience de la discrimination, les minorités la partagent avec les autres groupes « défavorisés » de la société (femmes et « pauvres »). Pour les tenants de l'antiracisme, la première lutte à mener n'est pas celle de la sensibilisation à la diversité culturelle — car les cultures seront inévitablement considérées comme inégales, dans une société inégalitaire — mais bien celle, plus fondamentale, contre l'inégalité et ses causes économiques, structurelles et historiques, dont le racisme n'est qu'une des justifications idéologiques.

Nous avons vu de quelles analyses a émergé la position structu-

relle de l'approche antiraciste dans la section précédente : loin d'être un phénomène purement culturel, le racisme aurait ses racines dans l'histoire et la structure inégalitaire même des sociétés occidentales du centre et s'exprimerait, de façon ouverte ou indirecte, dans leurs institutions, par la domination sans conteste des Blancs¹⁴, de leurs interprétations culturelles de la réalité et de leurs objectifs. Ainsi, par exemple, à l'école, l'enseignement interculturel même porterait-il des signes de ce racisme : confié à des enseignants-es des minorités ethniques, il est néanmoins contrôlé par les Blancs, d'abord via la sélection, pour les programmes d'études, des seuls éléments des cultures minoritaires conciliables avec la culture (britannique) dominante, qui sert ici de cadre de référence universel. Ainsi, les Blancs réussissent-ils à garder le contrôle de cette institution commune qu'est l'école, tout en prétendant le partager avec les minorités. Il serait donc vain de tenter d'éliminer la discrimination culturelle sans passer par le contrôle politique des institutions et par une remise en question des structures mêmes de la société qui nourrissent cette inégalité de pouvoir. Car cette inégalité de pouvoir, pour les tenants de l'antiracisme est un rouage essentiel de ce système, qui ne pourrait fonctionner sans elle.

Or, l'école dans cette lutte, pose problème, d'abord par son rôle d'initiation à la culture dominante et de pulvérisation des cultures minorisées :

Le capital culturel de cette population noire est constamment exproprié, souvent inconsciemment, à travers sa dévaluation dans les pratiques scolaires [...]. Des mesures qui pourraient être formellement destinées à développer des compétences additionnelles, par l'apprentissage de la langue écrite et parlée d'une nouvelle culture, essentiellement étrangère, deviennent souvent, au contraire, des instruments de démantèlement et d'expropriation des compétences linguistiques existantes des enfants, sous prétexte de leur moindre qualité. Plutôt que

d'ajouter aux patois ou aux créoles parlés par l'enfant, l'anglais standard comme nécessaire langue seconde, ces patois ou créoles se voient souvent simplement éliminés comme langues sous-développées [...]. Les dislocations et discontinuités massives d'habiletés et de compétences qui sont ici à l'oeuvre se manifestent dans la surreprésentation des enfants noirs dans les catégories scolaires inférieures¹⁵.

Une fois dépouillés de leur culture propre et acculés à en apprendre une autre, étrangère, les enfants des groupes minoritaires ou minorisés partent évidemment en déficit dans la course scolaire. Ce premier rôle de l'école, celui de reproduction de la culture dominante, s'abouche directement sur un second rôle, celui de reproduction des inégalités socio-économiques, via les hiérarchies de qualification fournies par l'école. Évidemment, les minorités, handicapées au départ, se retrouvent surreprésentées dans les voies scolaires inférieures.

Étant donné la centralité de ces fonctions de l'école, les antiracistes doutent de sa capacité à combattre le racisme, ce qui reviendrait à remettre en question la culture enseignée à l'école et le système social hiérarchisé qu'elle soutient.

Ce qui est vrai de l'école s'applique de même à l'ensemble des institutions, façonnées par les mêmes valeurs des classes dominantes. Une lutte efficace contre le racisme exige donc une perspective non-institutionnelle et doit être contrôlée par les dominés eux-mêmes. Les Blancs ont cependant un rôle important à y jouer, parce qu'ils sont les promoteurs et les acteurs centraux du racisme et qu'ils contrôlent les institutions : cependant, ce rôle doit être soumis aux définitions de la situation et aux stratégies élaborées par les Noirs, si on veut qu'il leur soit vraiment profitable.

L'intervention antiraciste

Ce qui distingue l'intervention des antiracistes par rapport à celle

des culturalistes, c'est son accent sur les stratégies globales, structurelles et politiques autant que culturelles. Ainsi, encourage-t-on avec énergie les écoles ethniques qui se sont fixé comme objectif de donner accès aux Noirs à un enseignement de qualité que leur refuse l'école publique¹⁶. Par ailleurs, à l'école publique même, on ne se contente pas de créer du matériel pédagogique sur les processus de la discrimination raciale et autre ; on travaille aussi à développer des stratégies politiques pour faire activement échec au racisme, à l'aide de tous les groupes impliqués. Ainsi, certaines écoles se sont-elles dotées de politiques antiracistes non-équivoques, confiées à des comités permanents composés d'étudiants-es, de membres du personnel scolaire et de la communauté ; ces comités ont pouvoir de faire pression ou d'apporter des changements à tous les niveaux de l'école. Leurs politiques sont publicisées auprès des étudiants-es, des parents et de la communauté. Les incidents racistes à l'école sont systématiquement relevés et discutés en classe ; les enseignants-es affichent clairement leurs positions antiracistes face à ces incidents, tant auprès des étudiants-es que de la communauté. Enfin, l'école prend publiquement position et action concernant les événements raciaux qui la touchent indirectement ; on donne, ici, l'exemple de manifestations de l'extrême-droite fasciste contre lesquelles des écoles se sont élevées en organisant des contre-manifestations antiracistes.

Ainsi, l'école ne se présente-t-elle plus hypocritement comme un havre de paix où s'enseignerait la tolérance raciale à des enfants que n'aurait aucunement marqués le racisme social ambiant. Au contraire, l'école est vue comme une partie intégrale de la société, où les idéologies racistes et leurs opposés antiracistes marquent le per-

194 sonnel, les étudiants-es et le matériel.

L'école antiraciste sait qu'en s'attaquant à la discrimination, elle brise l'apparente paix scolaire et communautaire, qu'elle dévoile des antagonismes sociaux profonds, qu'elle s'attaque à des contradictions personnelles déchirantes. Pour elle, une éducation honnête ne peut taire ces antagonismes sociaux centraux ; elle doit, au contraire, les mettre à jour et les discuter objectivement. Ici, la dépossession et les craintes des Blancs ont autant de place que les récriminations des Noirs. Il ne s'agit pas de faire de l'éducation morale mais bien de mettre à jour les bases objectives, économiques, politiques et culturelles, du racisme quotidien.

Enfin, de par sa définition « connective », l'approche antiraciste encourage des fronts communs de lutte avec les autres groupes sociaux — femmes et pauvres — victimes des mêmes stratégies de marginalisation culturelle et sociale.

Analyse critique de l'approche antiraciste

Il n'existe pas, dans la littérature que nous avons examinée, d'analyse critique qui expose les faiblesses de l'approche antiraciste, sans doute d'abord parce qu'elle est récente, et ensuite, à cause du malaise qu'elle suscite, tant chez les Noirs que chez les Blancs. L'évaluation qui suit expose donc, en un premier temps, les principaux éléments de

sa force relative, selon notre analyse ou celle de ses protagonistes puis, en un second temps, quelques faiblesses que nous y voyons ou qu'on nous a signalées oralement.

Un des principaux mérites de l'approche antiraciste, selon nous, est son réalisme par rapport aux approches précédentes. Alors que l'approche qui favorise l'assimilation évacue le vécu antérieur des immigrés-es et les racines culturelles spécifiques des minorités ethniques, l'approche multiculturelle nie, à l'opposé, le vécu actuel des immigrés-es et des minorités, leurs aspirations à s'intégrer dans la société d'accueil et le métissage culturel déjà en cours socialement ; l'interculturalisme, lorsqu'il insiste sur les cultures d'origine plus que sur le vécu culturel actuel des minorités, fait de même. Enfin, ces trois approches ont négligé le lien essentiel entre discrimination et structure sociale.

L'approche antiraciste se démarque avec bonheur de ces trois formes d'angélisme par sa mise en valeur de la complexité et des paradoxes de la situation des minorités raciales ou ethniques. Celles-ci aspirent à l'intégration à la société d'accueil, mais sur une base égalitaire ; pour ce, elles souhaitent parvenir à la maîtrise de la culture dominante, mais tiennent à sauvegarder leur identité spécifique, qui puise non seulement dans leur passé et leur culture d'origine, mais aussi dans leur vécu social et culturel actuel, dont elles partagent certains traits cruciaux avec d'autres groupes minorisés de l'ethnie dominante. Par ailleurs, l'idéologie antiraciste insiste sur l'indissociabilité du vécu des Noirs et des Blancs dans l'expérience du racisme, l'expérience des premiers étant *activement* façonnée par les décisions et les attitudes des seconds¹⁷. Encore ici, elle intègre dans l'approche de la réalité multiethnique un pan nouveau et une dynamique négligée.

Cependant, l'idéologie antiraciste n'en suscite pas moins des malaises marqués chez les Noirs comme chez les Blancs. De part et d'autre, on n'est pas sûr que les stratégies de confrontation mises de l'avant par ce mouvement soient propres à faire avancer la lutte contre la discrimination : on craint qu'elles ne jettent au contraire l'huile sur le feu, séparant encore plus les deux communautés, et qu'elles n'aliènent par ailleurs l'engagement de Blancs et de Noirs que choque le racisme, mais qui n'embrassent pas le radicalisme des positions ou des stratégies des antiracistes.

Ces craintes sont, à notre avis, fondées là où l'approche antiraciste traite des Noirs et des Blancs comme de deux groupes homogènes, non diversifiés en termes de sous-groupes ou en termes individuels. En ce qui concerne la diversification en sous-groupes, même la distinction de classe sociale, pourtant fondamentale chez ces marxistes, est omise ! On lui préfère, dans certains textes marquants de cette approche, une manichéisme attribuant globalement aux Noirs le monopole de la vertu et aux Blancs, celui du vice, en ce qui concerne le racisme. Ce racisme à l'envers est particulièrement déconcertant de la part d'« antiracistes » déclarés.

Cette simplification de la réalité se retrouve également dans leur traitement de l'école, où elle les conduit aux mêmes positions paradoxales. Alors même que la plupart des antiracistes sont des enseignants qui ont développé leur intervention au niveau scolaire, ils condamnent sans appel l'école comme instrument de reproduction sociale et dénoncent la naïveté des intervenants interculturels qui acceptent de travailler dans ce cadre institutionnel.

Accueil des interventions antiracistes dans la population britannique

Il semble que l'idéologie anti-

raciste, assez paradoxalement, a été portée essentiellement, à ce jour, par les intervenants culturels que sont les enseignants-es et les communicateurs. Dans certaines écoles, on note la participation active de certains-es étudiants-es antiracistes et de certains éléments de la communauté. Mais, sans doute parce que cette idéologie est relativement nouvelle, nous n'avons pas trouvé, dans la littérature que nous avons consultée, d'évaluation un peu développée des réactions des divers secteurs de la population britannique à cette approche. Il semble qu'elle rallie surtout, parmi les minorités ethniques, les originaires des Caraïbes et les intellectuels originaires du sous-continent indien.



Les paradoxes de l'intervention culturelle

Cet examen de l'évolution des idéologies et des interventions concernant les immigrants-es et minorités ethniques en Grande-Bretagne pourrait être lu en termes d'ouverture ou d'approfondissement de plus en plus grands de cette problématique. Si l'on peut dire que l'élaboration et l'opérationnalisation de chacune de ces idéologies ont réussi à mettre en lumière de nouvelles dimensions de la problématique et à susciter de nouvelles approches, nous hésitons beaucoup à suivre cette tendance intellectuelle courante qui consiste à lire toute évolution idéologique en termes de progrès et de dépassement des solutions antérieures, ou à lire toute

extension d'une approche théorique en termes d'accès à une intervention plus efficace. L'exemple britannique est particulièrement instructif en cette matière, étant donné la large place laissée à la discussion ouverte des diverses idéologies, les liens constants faits entre théorie et pratique, et enfin, la diversité des sources où puisent les écrits les plus accessibles sur le sujet. On peut dès lors voir avec plus de netteté les limites et les éclairages de chacune des idéologies par rapport à la situation étudiée d'une part, et les contingences de l'intervention idéologique, d'autre part.

Idéologies tronquées, effets pervers

L'expérience des immigrants-es et minorités ethniques en est une complexe et paradoxale. Quoique l'idéologie dominante insiste aujourd'hui sur leur attachement à leurs origines, il n'en reste pas moins qu'une part importante de leurs aspirations touche à leur intégration dans la société d'accueil, où ces minorités souhaitent pouvoir fonctionner à égalité et sans discrimination. Et en attendant le grand soir où chacune des cultures minoritaires sera pleinement respectée par la culture dominante (et où l'on saura définir au juste ce que ceci veut dire), force est, aux minoritaires, de constater que la voie du succès social passe par la maîtrise d'une culture dominante encore peu touchée par les cultures minoritaires.

Les immigrants-es et minorités, comme tous les groupes dominés, nourrissent ainsi des aspirations contradictoires, auxquelles diverses idéologies ont essayé de répondre : l'idéologie de l'assimilation a cherché à leur procurer le plus rapidement possible les outils culturels requis pour fonctionner dans le pays d'accueil, et le multiculturalisme, la reconnaissance sociale de différences culturelles dont ils ne pouvaient

ou ne souhaitaient pas, malgré certains désavantages, se défaire d'une part, et dont certains percevaient la survie comme potentiellement bénéfique à la société toute entière, d'autre part. L'insistance exclusive (courante) sur l'une ou l'autre de ces idéologies a nécessairement faussé la problématique et amené des effets paradoxaux au niveau de l'intervention culturelle. En effet, les tentatives d'assimilation culturelle, sans considération des cultures de départ, ont peut-être aidé à la promotion sociale des membres des minorités¹⁸ ; mais en même temps, et de façon toute aussi importante, semble-t-il, elles ont donné lieu, (tout comme l'intervention scolaire « compensatoire » en milieu populaire), à une classification défavorable des minorités dans l'apprentissage de la culture dominante, nourrissant ainsi les préjugés issus de leurs différences culturelles et justifiant leur position sociale inférieure. Par ailleurs, l'idéologie multiculturaliste, en insistant sur les seules différences culturelles entre ethnies, a eu le même effet déclassificateur ; cet effet, elle l'a même renforcé, par ailleurs, en projetant l'image d'immigrants-es et de minorités ne voulant pas, somme toute, s'intégrer ou n'étant pas intégrables à la majorité.

Bref, ces idéologies tronquées se sont révélées des instruments à double tranchant, car les populations réagissent d'abord en fonction des situations sociales qu'elles vivent. Si les idéologies avancées ne les analysent que partiellement, elles seront nécessairement complétées puis réinterprétées à l'aide d'autres idéologies qui couvrent les éléments de la situation omis par les premières.

Il faut noter que ce n'est pas seulement le vécu des minorités que ces idéologies tronquent, donnant ainsi prise, au niveau de l'intervention, à des effets pervers. Les idéologies favorables à l'assimilation et

196

au multiculturalisme ont totalement ignoré les changements amenés par le développement rapide de l'immigration à la situation sociale de la majorité ou, plus simplement, à sa perception de sa situation sociale.

Par exemple, au niveau de l'école :

(M. Hammersley) explique partiellement le racisme des enseignants en termes de rationalisation de leur insatisfaction et de leur aigreur face à ce qu'ils perçoivent comme un net déclin de leur statut social et professionnel, suite aux changements des caractéristiques de la population étudiante¹⁹.

La peur des majoritaires de se voir envahir par d'autres cultures, la menace qu'ils y voient à leur propre identité culturelle, sont restées sans écho chez les analystes sociaux, sans doute parce qu'ils jugeaient ces problèmes moins réels ou moins pressants que ceux des minoritaires. Les effets de ces craintes, chimériques ou pas, n'en ont pas moins été réels, colorant les perceptions de la majorité ethnique sur les interventions culturelles en faveur des minorités et conditionnant très étroitement leur succès, étant donné que par définition, ces interventions exigent une réponse des majoritaires.

Bref, face à des situations aussi complexes que celle de l'insertion sociale des minorités ethniques, il est fort imprudent d'ériger en dogmes des idéologies qui répondent certes à des frustrations très réel-

les, mais qui ne s'appuient pas sur des analyses complètes ou nuancées de la société. L'état de la recherche dans le domaine de l'insertion sociale des immigrés-es est malheureusement ici tout simplement déplorable. On ne semble posséder aucune analyse qualitative poussée et systématique du processus d'insertion des minorités ethniques d'arrivée récente et de ses effets sur la situation sociale et la culture de ces minorités mêmes et des autres minorités ou de la majorité avec lesquelles elles entrent en contact. Bref, on n'a même pas encore cerné les principaux paramètres à considérer dans ce processus, ni en Grande-Bretagne, ni ailleurs semble-t-il ; les études américaines des années 20, sur l'écologie urbaine, ou celles des années 50, sur les étapes de l'assimilation, présentent des formulations de problématiques largement dépassées par les éléments nouveaux du contexte actuel, entre autres, l'établissement de minorités du Tiers-Monde dans les pays industrialisés et la résistance de plus en plus ouverte des minorités à l'assimilation nourrie, entre autres, par la constatation, largement documentée, de la pérennité des hiérarchies ethniques dans les pays d'immigration, indépendamment de la date d'immigration des premières générations.

Cette absence de recherches de base sur le processus d'insertion sociale des minorités ethniques laisse inévitablement la place à des idéologies hautement moralistes et très visiblement tronquées qui enflamment régulièrement le champ des études ethniques.

De l'élargissement des théories à l'intervention sociale

Si les omissions évidentes des théories qui prônent l'assimilation et le multiculturalisme peuvent aisément expliquer leur échec relatif,

en termes de rapprochement ou de promotion de l'égalité sociale entre les ethnies, les difficultés de l'intervention interculturelle ou antiraciste sont liées à des omissions moins évidentes. Ces deux approches sont en effet nettement plus larges que les précédentes : elles tiennent compte des aspirations simultanées des minorités à l'intégration et à l'originalité sociales, du rôle incontournable de la majorité dans le processus d'insertion sociale des minorités et, dans le cas de l'approche antiraciste, des bases matérielles, structurelles et politiques des fermetures culturelles.

Cependant, si ces approches sont nettement plus complètes théoriquement, leurs failles, au niveau de l'intervention, semblent tout aussi béantes. Dans le cas de l'interculturalisme, on a cru que l'information suffirait à changer les attitudes, et on a ignoré le contexte hostile dans lequel cette information serait réinterprétée, annulant ainsi ses visées d'ouverture. Dans le cas de l'antiracisme, on a tenu compte de ce contexte, le liant à la lutte des classes et aux rivalités parmi les plus démunis-es ; on a voulu en conséquence établir un rapport de force en faveur des minorités jugées les plus opprimées, les minorités noires. Mais ce mouvement s'est inscrit sous le drapeau d'une idéologie si radicale — marxiste et pro-Noirs, réservant aux Blancs, majoritaires, un rôle nettement subordonné dans la lutte antiraciste — qu'il semble incapable de déborder certains cercles fermés pour se transformer en un mouvement social significatif. Non pas que cette vision radicale soit moins complète que les idéologies qui l'ont précédée, au contraire ; mais elle fait fi de deux éléments politiques majeurs : la force de l'idéologie dominante raciste et le poids social infime des minorités noires, qui fait que celles-ci ne peuvent gagner leur lutte qu'à travers des alliances avec

les Blancs ouverts à la cause de l'antiracisme.

Bref, aux côtés des analyses des processus d'insertion sociale des minorités, il faut développer de solides analyses de l'action politique en faveur de ces dernières, si l'on veut que les effets de nos interventions culturelles rejoignent nos objectifs. Or, les unes et les autres font cruellement défaut présentement; et il serait naïf de penser qu'on pourrait en faire l'économie en visant uniquement des transformations économiques ou politiques qui n'auraient pas de solides pendants idéologiques. C'est là que nous apparaissent les plus solides leçons de l'expérience britannique.

Anne LaPerrière
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal

NOTES

* Nous tenons à remercier, ici, nos répondants et répondantes britanniques, en particulier les professeurs John Raynor, Crispin Jones et Jagdish Gundaya, ainsi que monsieur David Coulby pour leur aide précieuse. De même, nous remercions le Conseil scolaire de l'île de Montréal et le Conseil de la langue française qui ont contribué au financement du rapport de recherche dont est en partie extrait cet article.

¹ Nous avons tiré ces données, particulièrement d'une publication de Inner London Educational Authority (1983), de The Open University (1982) et de Crispin Jones et K. Kimberley (1982).

² Pour une bonne revue de ces politiques, voir The Open University (1982).

³ Les deux termes étant à toutes fins pratiques synonymes, nous n'emploierons, dans la suite du texte, que le terme « multiculturel ».

⁴ Il s'agissait essentiellement de groupes nationaux tels les Celtes, les Écossais et les Irlandais, contrairement aux minorités dont il est ici question, qui ont été constituées par une immigration internationale relativement récente et culturellement beaucoup plus éloignée des Britanniques.

⁵ Voir à cet effet, la critique de Maureen Stone (1981).

⁶ Voir la critique de Maureen Stone (1981).

⁷ Alan James and Robert Jeffcoate (eds), (1982). Traduction libre de : « To "respect" and "value" other ways of life can sometimes be interpreted as an abdication of ethical judgment. Extreme forms of relativism seem to deny the possibility of cross-cultural understanding, so that objectivity shades into nihilism, suspending judgment and the exercise of empathy into a withdrawal from any attempt at comparative analysis, and cultural pluralism into apartheid ». (p. X).

⁸ Robert Jeffcoate, « Curriculum planning in Multicultural Education », Alan James and Robert Jeffcoate (eds), (1982). Traduction libre de : « The multicultural school serves several quite discrete and sometimes significantly different cultures, whose beliefs and values may well not only differ but actually conflict. It is hard to imagine how the school could aspire to serve such different cultures in quite the same way. School is not a value free institution, nor could it hope to be... it serves a society and a culture or cultures; (moreover); it is itself a society and a culture » (p. 12).

⁹ Chris Mullard, « Multiracial Education in Britain : from Assimilation to Cultural Pluralism », John Tierney (1982). Traduction libre de : « In the integration model, what matters is not total but selective value orientation and acceptance. » (p. 127).

¹⁰ Voir, entre autres, les travaux de Colette Guillaumin sur le racisme, pour une référence en français.

¹¹ Voir *Challenging the Myths, Harvard Educational Review*, (1971).

¹² On peut se référer avec profit à l'expérience nord-américaine d'intervention en milieux défavorisés, où la présentation des traits contrastants de la culture des classes populaire et moyenne a servi non pas à sensibiliser la population à la particularité de la culture populaire, ces traits n'étant pas présentés dans leur contexte propre, mais à justifier « scientifique-ment » les préjugés courants sur l'infériorité de cette culture.

¹³ Bien que cette approche ait été essentiellement développée autour des problèmes de discrimination rencontrés par la minorité noire en Grande-Bretagne, elle s'adresse aussi aux autres minorités qui y vivent des problèmes semblables.

¹⁴ Les antiracistes parlent en termes de « Blancs » et de « Noirs ».

¹⁵ Stuart, Hall et al., « Policing the Crisis », (1978), cited in *Ethnic Minorities and Education* (1982). Traduction libre de : « The cultural capital of this Black sector is constantly expropriated, often unwittingly, through its practical devaluation. [...]. Measures which could formally be designed to develop additional competences

in the spoken and written language of a new, essentially foreign culture frequently become, instead, the mean by which existing linguistic competences are dismantled and expropriated — as « poor speech ». Instead of standard English being added as a necessary second language to whatever is the version of patois or creole spoken by the child, the latter are often simply eliminated as sub-standard speech. [...] The massive dislocation and discontinuities of skills and competences at work here are manifest in the disproportionately high numbers of Black children assigned to the educationally deprived ... category. » (p. 23).

¹⁶ Notons que ces écoles n'ont pas été mises sur pied par les militants du mouvement antiraciste, mais par des éléments divers des communautés noires.

¹⁷ Voir Chris Mullard (1984), p. 3.

¹⁸ Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'étude sur le sujet.

¹⁹ Robert Jeffcoate (1982). Traduction libre de : « (Martyn Hammersley) explains the teachers' racism in part as a rationalization for their dissatisfaction and resentment at what they perceive to be the sharp decline in their "social and professional status as the result of the changing character of the pupil intake" ». (p. 17).

Bibliographie

Harvard Educational Review, *Challenging the Myths*, Reprint Series, n° 5, 1971.
 Inner London Educational Authority, *Race, Sex and Class*, vol. 2 : *Multi Ethnic Education in Schools*, 1983.
 James, Alan and Robert Jeffcoate (eds), *The School in the Multicultural Society*, London, Harper and Row, 1982.
 Jones, Crispin and K. Kimberley, « Educational Responses to Racism », John Tierney (ed.), *Race, Migration and Schooling*, London, Holt, Rinehart & Winston, 1982.
 Mullard, Chris, « Multiracial Education in Britain : from Assimilation to Cultural Pluralism », John Tierney (ed.), *Race, Migration and Schooling*, London, Holt, Rinehart & Winston, 1982.
 Mullard, Chris, « Why Antiracist Education ? », a paper for the NAME Conference Anti-Racist Action in Education, Bath College of Higher Education, April 1984.
 The Open University, *Ethnic Minorities and Education*, Milton Keynes, Open University Press, 1982.
 Rosen, Harold and Tony Burgess, *Languages and Dialects of London School Children : an Investigation*, London, Ward Lock Educational, 1980.
 Stone, M., *The Education of the Black Child in Britain*, London, Fontana, 1981.
 Tierney, John (ed.), *Race, Migration and Schooling*, London, Holt, Rinehart & Winston, 1982.
 Zec, Paul, « Multicultural education : what kind of relativism is possible ? », James, Alan and R. Jeffcoate (eds.), *The School in the Multicultural Society*, London, Harper and Row, 1982.



CONJONCTURES ET POLITIQUE
 Revue québécoise d'analyse et de débat

- Pour une approche élargie du politique
- Pour susciter l'échange et le débat entre les courants critiques au Québec
- Pour soutenir les questionnements novateurs dans la vie politique et intellectuelle

Un regard politique sur les transformations du champ social

Conjoncture et débat

L'information au Québec
 Les mouvements alternatifs
 Les jeunes
 Les stratégies syndicales
 Le Parti québécois

Des dossiers

La culture
 Famille et société
 Minorités du Québec
 Le politique interrogé

Les chroniques

Des événements
 Des films
 Des livres
 Des médias
 Du pastiche

Nom _____		2#	4#
Adresse _____	étudiant	14	27
_____	régulier	18	34
_____	soutien	25	50
Tél. : _____	institution	30	55
À partir du n° : _____			

Cheque ou mandat à Conjoncture Politique au Québec, A S Ed. Saint-Martin, 4073 rue St-Hubert, suite 201, Montréal H2L 4A7